



Relatório final de estágio pedagógico

Relatório de estágio realizado na Escola Básica 2,3 Gaspar Correia, com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientador da Faculdade de Motricidade Humana

Mestre Maria da Conceição Ribeiro Rexêlo Pedro

Orientador da Escola Básica 2,3 Gaspar Correia

Mestre Luís Manuel de Almeida Duarte

Júri:

Presidente

Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre, professor associado da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa

Vogais

Doutora Ana Maria Silva Santos, professora auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa

Mestre Maria da Conceição Ribeiro Rexêlo Pedro, professora assistente convidada da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa

Mestre Luís Manuel de Almeida Duarte, docente da Escola Básica 2,3 Gaspar Correia

Diogo António dos Santos Álvares

2013

Júri:**Presidente**

Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre, professor associado da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.

Vogais

Doutora Ana Maria Silva Santos, professora auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.

Mestre Maria da Conceição Ribeiro Rexêlo Pedro, professora assistente convidada da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.

Mestre Luís Manuel de Almeida Duarte, docente da Escola Básica 2,3 Gaspar Correia.

**“Nem tudo o que pode ser contado conta,
e nem tudo o que conta pode ser contado.”**

Albert Einstein

Agradecimentos

Aos meus pais por todo o apoio e estabilidade que me proporcionaram durante todos estes anos. Sem eles certamente não tinha chegado até aqui.

Aos meus irmãos, por terem sempre acreditado em mim, apesar de todas as brincadeiras.

Aos meus primos por todos os momentos de lazer, que tanto necessitei ao longo destes anos.

A todos os meus colegas e amigos da licenciatura que optaram por seguir outros caminhos, Ivo Marques, João Susano, André Fernandes e Nuno Almeida.

Aos meus colegas de estágio, sem vocês este percurso não teria sido o mesmo. Um forte agradecimento à Ana Valério, sem ela certamente não estava neste mestrado. Agradeço-te todo o apoio que sempre me deste nas horas difíceis, e toda a paciência que sempre demonstraste nas fases de maior stress.

Ao professor Luís Duarte, por todo o conhecimento que me transmitiu, e por ter aberto as portas da “nossa” escola.

À professora Conceição pelo acompanhamento que me forneceu ao longo do ano.

Ao professor Nuno Reis por toda a alegria transmitida durante o estágio, e por me ter ensinado muito acerca duma modalidade sobre a qual eu sabia pouco.

À professora Susana Machado por me ter demonstrado como um diretor de turma exerce as suas funções, tendo o seu exemplo de dedicação servido de modelo para o meu futuro.

Por último, mas não menos importante, agradeço à minha namorada, Sara Pata, todo o amor, carinho, amizade e compreensão que demonstrou ao longo destes últimos 4 anos.

Resumo

Este relatório é o produto de uma análise crítico construtiva de todo o processo formativo do estágio pedagógico em Educação Física, desenvolvido no ano letivo 2012/2013, no agrupamento de escolas de Portela e Moscavide, na Escola Básica 2,3 Gaspar Correia, Portela, Loures.

O estágio decorreu num contexto onde os professores de Educação Física são bastante dinâmicos, tendo criado um departamento específico para a disciplina, com reuniões e debates sistemáticos, onde se evidenciou um espírito associativista.

O professor estagiário apresentou uma clara evolução no domínio das competências inerentes à organização e gestão do ensino e da aprendizagem. O projeto de investigação permitiu concluir que a Educação Física comporta um bom estatuto no agrupamento de escolas de Portela e Moscavide. A participação na escola e relação com a comunidade revelaram-se pontos fulcrais para o exercício da profissão docente.

Todo o processo de estágio permitiu projetar um conjunto de necessidades de desenvolvimento profissional que persistem.

No final deste processo, evidencia-se a disciplina de Educação Física como um instrumento que pretende levar os alunos a respeitar os valores sociais e cívicos, em que assenta a sociedade onde vivemos, com o objetivo de os tornar cidadãos autónomos, livres e responsáveis.

Palavras-Chave: Educação Física, Escola, Estágio, Formação, Professores, Investigação, Pedagogia, Ensino, Estatuto, Estudantes.

Abstract

This report is the product of a constructive critical analysis of the whole educational process of pedagogical internship in physical education, developed in the academic year 2012/2013, in the context of school cluster Portela and Moscavide, particularly in Middle School Gaspar Correia, Portela, Loures.

The internship took place in a context where physical education teachers are quite dynamic, having created a specific department to the discipline, with systematic meetings and discussion, where they showed a associative spirit.

The trainee teacher showed a clear evolution in the domain of skills inherent to the organization and management of teaching and learning. The research project concluded that physical education includes a good status in the schools cluster of Portela and Moscavide. Participation in school and community relations proved to be focal points for the teaching profession.

The whole internship process allowed to set of a professional development needs that persist

At the end of this process, I understood the discipline of Physical Education as an instrument who intend to take the students to respect the social and civic values, upon which the society where we live, in order to make them autonomous citizens, free and responsible.

Keywords: Physical Education, School, Internship, Formation, Teachers, Investigation, Education, Teaching, Status, Students.

Índice

1. Introdução.....	1
2. Contextualização	2
2.1. Porquê ser professor de Educação Física?	2
2.2. Agrupamento de Escolas de Portela e Moscavide.....	3
2.3. Escola Básica 2,3 Gaspar Correia.....	7
2.4. Departamento de Educação Física.....	10
2.5. Núcleo de estágio.....	11
2.6. Potencialidades e mais-valias	12
3. Análise do processo formativo	14
3.1 Área 1- Organização e gestão do processo ensino-aprendizagem.....	14
3.1.1. Turma.....	14
3.1.2. Planeamento	17
3.1.3. Avaliação.....	25
3.1.4. Condução	34
3.2. Área 2- Investigação e Inovação Pedagógica.....	49
3.2.1. Estudo de investigação.....	49
3.2.2. Inovações no processo ensino-aprendizagem.....	53
3.3. Área 3- Participação na Escola	55
3.3.1. Análise - Desporto Escolar	55
3.3.2. Análise - Atividade Interna.....	61
3.3.3. Análise - Educação para a Saúde	62
3.4. Área 4- Relação com a Comunidade.....	64
3.4.1. Análise - Estudo de Turma	65
3.4.2. Análise - Acompanhamento da Direção de Turma.....	66
4. Reflexão final	70
5. Bibliografia	74
6. Anexos.....	77

Índice de Anexos

- Anexo 1- Regulamento Interno 2012
- Anexo 2- Projeto Educativo 2011-2015
- Anexo 3- Projeto Curricular de Agrupamento 2009-2010
- Anexo 4- Projeto Curricular de Educação Física 2011-2015
- Anexo 5- Balanço SPTI e 1º Ciclo
- Anexo 6- Estudo de turma 7º1ª
- Anexo 7- Plano anual de turma 7º1ª
- Anexo 8- Balanço da 1ª etapa
- Anexo 9- Relatório da 1ª avaliação intercalar
- Anexo 10- Balanço da 3ª etapa
- Anexo 11- Balanço da 1ª Unidade de ensino da 4ª etapa
- Anexo 12- Balanço da 1ª unidade de ensino da 3ª etapa
- Anexo 13- Protocolo de avaliação inicial 2012-2013
- Anexo 14- Ficha de avaliação formativa 7ºano

1. Introdução

O presente documento tem o objetivo de analisar todo o processo de estágio pedagógico em Educação Física, desenvolvido no ano letivo de 2012/2013, no contexto do agrupamento de escolas de Portela e Moscavide (AEPM), nomeadamente na escola básica (EB) 2,3 Gaspar Correia, situada na freguesia da Portela, conselho de Loures.

As atividades de estágio fazem parte integrante do plano de estudos do mestrado em ensino da Educação Física, nos ensinos básico e secundário, da Faculdade de Motricidade Humana (FMH), Universidade Técnica de Lisboa (UTL), e representam a última etapa de formação antes de me tornar professor.

Este relatório está organizado em diversas fases, numa primeira consta a contextualização, onde é realizada uma análise crítica e reflexiva do contexto onde decorreu o estágio, realçando sempre as suas mais-valias para a minha formação.

Seguidamente, analisa-se de forma crítica, reflexiva e projetiva todo o processo formativo realizado, em todas as áreas e subáreas do estágio pedagógico, donde destaco aquela que considero ter assumido uma maior importância para a minha formação. Posteriormente as competências transversais serão também analisadas, destacando as sinergias existentes entre as diversas áreas.

Na parte final, é elaborada uma reflexão geral sobre o processo de estágio e os seus efeitos profissionais e pessoais, os quais me levaram a projetar um conjunto de necessidades de desenvolvimento profissional que persistem.

2. Contextualização

2.1. Porquê ser professor de Educação Física?

Desde que me recordo que gostaria de ser professor. Ao longo do meu percurso escolar tive excelentes professores, os quais me inspiravam diariamente, e me faziam querer saber mais. Via-os como exemplos a serem seguidos, pessoas que dedicavam as suas vidas a querer ensinar outros, muita das vezes sem os mesmos quererem ser ensinados. No entanto, mesmo nesses, a sua vontade causava algum impacto, levando alunos problemáticos a modificarem gradualmente a sua atitude perante a Escola. Devolhes, todo o sucesso que consegui alcançar até agora.

Refletindo sobre o meu percurso pessoal até à atualidade, vejo que sempre vivi envolto na atividade física. Ao longo da minha infância mantive-me sempre ativo, pratiquei *kickbox*, natação, voleibol, futebol e atletismo. Em termos competitivos apenas pratiquei futebol no Clube Oriental de Lisboa e atletismo no Sporting Clube de Portugal. Neste sentido, fui aferindo progressivamente que gostaria de lecionar a disciplina de Educação Física.

Deste modo, após finalizar o ensino secundário, ingressei na licenciatura em ciências do desporto, da faculdade mais conceituada que conhecia, a FMH. Concluída a mesma, inscrevi-me no mestrado em ensino da Educação Física nos ensinos básico e secundário, com o objetivo de alcançar o meu sonho de criança e poder ser Professor.

Todavia, atualmente Portugal atravessa uma fase de crise económica e social, e assim surgem cada vez mais casos onde a Educação de uma forma geral é posta em causa, na medida em que se realizam ajustamentos ao ensino público, de forma a reduzirem despesas, desvalorizando a formação dos alunos. Como tal, este é um tempo propício para utilizar as competências que desenvolvi na minha formação inicial, para lutar por uma Educação melhor, mais equitativa e inclusiva.

2.2. Agrupamento de Escolas de Portela e Moscavide

As atividades de estágio foram desenvolvidas no seio do AEPM, que se situa na freguesia da Portela, concelho de Loures, e serve, essencialmente, as freguesias da Portela e de Moscavide.

Segundo o manual de acolhimento para pessoal docente 2011-2012, na freguesia da Portela, situa-se uma urbanização com cerca de 30000 habitantes pertencentes a um estrato sociocultural médio e médio-alto. Fazem igualmente parte da freguesia da Portela bairros periféricos, a Quinta da Vitória e três bairros de realojamento: Bairro da Avenida Bensaúde, Casas de autoconstrução e a nova Quinta da Vitória. Nestes bairros entrecruzam-se populações de etnias e religiões diversas, na sua maioria provenientes das ex-colónias e que evidenciam um alto nível de desenraizamento. Na freguesia de Moscavide, reside um estrato populacional sociocultural médio-baixo.

O AEPM, engloba 5 escolas, 3 escolas de 1º ciclo, respetivamente, a EB1/J1 da Portela, a EB1/J1 da Quinta da Alegria, a EB1/J1 Catela Gomes, e mais duas escolas, a EB 2,3 Gaspar Correia, de 2º e 3º ciclos, e a secundária da Portela, que abrange tanto o 3º ciclo como o ensino secundário. Este agrupamento iniciou a sua atividade no ano letivo 2003/2004, sendo inicialmente composto por 4 escolas. Apenas a partir do ano letivo de 2010/2011 foi integrada a escola secundária, que é agora a escola sede do AEPM e, como tal, o mesmo encontra-se numa fase de adaptação.

Somente há dois anos atrás é que se começaram a estabelecer prioridades no sentido de desenvolver a autonomia que é reconhecida ao AEPM, para tomar decisões nos domínios da organização pedagógica e curricular, e de gestão patrimonial.

Apenas em janeiro de 2012, foram finalizados todos os documentos orientadores, no sentido de criar uma maior uniformização de procedimentos em todo o AEPM, nomeadamente o projeto educativo 2011-2015 (PE), o regulamento interno e os planos anual e plurianual de atividades.

Segundo o regulamento interno 2012:

O Regulamento Interno define o regime de funcionamento do Agrupamento, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar...

...O Projeto Educativo – documento que consagra a orientação educativa do Agrupamento elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de quatro anos, no qual se explicitam os princípios e os valores, as metas e as estratégias, segundo os quais o Agrupamento se propõe cumprir a sua função educativa...

...Os Planos Anual e Plurianual de Atividades – documentos de planeamento, que definem, em função do projeto educativo, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e que procedem à identificação dos recursos necessários à sua execução.

(Regulamento Interno do AEPM 2012, p.10)

Sem a criação destes documentos, seria difícil uniformizar todo o processo educativo, podendo ocorrer situações em que dentro do mesmo agrupamento de escolas pudessem existir visões divergentes em relação à Educação, e tomar-se opções nesse sentido. Estes documentos tornam-se realmente importantes, na medida em que permitem criar uma identidade e filosofia de trabalho idêntica para todas as escolas do AEPM.

No PE, definiram-se seis áreas de intervenção a melhorar:

- 1. Melhorar a comunicação no agrupamento;*
- 2. Promover o envolvimento do pessoal não docente na vida do agrupamento;*
- 3. Diminuir a indisciplina;*
- 4. Promover uma melhor articulação entre ciclos;*
- 5. Melhorar o tratamento de dados;*
- 6. Promover o sucesso educativo no agrupamento.*

(Projeto Educativo 2011-2015; p.13)

No seguimento, foram expressos os princípios orientadores e objetivos gerais, os quais poderão ser concretizados através de um conjunto de estratégias também apresentadas no mesmo. O documento parece-me bastante útil, e abrange as reais necessidades do AEPM. No entanto, no que toca à aplicação do mesmo, surgem algumas dificuldades. Destaco o 1º ponto, onde se estabelece o seguinte objetivo:

1.1. Proporcionar aos alunos um percurso escolar coerente, articulado e sequencial do pré-escolar ao 12º ano de escolaridade

(Projeto Educativo 2011-2015; p.15)

A meu ver, ao nível da Educação Física este poderia ser um aspeto a melhorar, dado que a experiência de ensino ao 1º ciclo me possibilitou constatar que nem todos os professores lecionam a componente da expressão físico-motora, e como tal, comprometem a adequação de um percurso escolar coerente, articulado e sequencial.

No entanto, denoto um esforço do departamento de Educação Física (DEF) para colmatar esta lacuna, no sentido em que as turmas do 4º ano de escolaridade das escolas do agrupamento têm o acompanhamento de um professor de Educação Física.

Descura-se no entanto a formação precedente a este ano de escolaridade. A adequação de estratégias que favoreçam esta articulação dos currículos, será fulcral para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, sobretudo pelos contributos que pode proporcionar em termos de prevenção do abandono escolar e de promoção do sucesso educativo. No entanto, a articulação curricular é um processo que exige da parte dos docentes um esforço de adequação de metodologias e o recurso a diferentes estratégias que poderá levar o seu tempo a ser desenvolvido (Carvalho, 2010).

Em termos de perspetivas futuras, o processo que decorre, de adequação e implementação de estratégias para intervir nas seis áreas estabelecidas, irá conduzir com certeza o AEPM aos objetivos delineados e consequentemente ao sucesso educativo.

Em relação aos órgãos de administração e gestão do AEPM, estes são compostos pela diretora, pelo conselho geral, pelo conselho pedagógico e administrativo, e os respetivos coordenadores de escolas e de departamentos, que são comuns a todos os estabelecimentos de ensino do agrupamento.

O diretor é o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial.

(Regulamento Interno do AEPM 2012, p.21)

O Conselho Geral é o órgão de direção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade do Agrupamento, assegurando a participação e representação da comunidade educativa, com respeito pelos princípios consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo e no Decreto-Lei nº75/2008.

(Regulamento Interno do AEPM 2012, p.18)

O conselho pedagógico é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento de escolas, nomeadamente nos domínios pedagógico -didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente.

(Regulamento Interno do AEPM 2012, p.27)

O conselho administrativo é o órgão de administração e gestão do Agrupamento de escolas com competência deliberativa em matéria administrativo-financeira.

(Regulamento Interno do AEPM 2012, p.31)

Os coordenadores de escola e de departamento, são órgãos de gestão intermédios que coordenam as atividades educativas, em articulação com o diretor, e devem:

Cumprir e fazer cumprir as decisões do diretor e exercer as competências que por este lhe forem delegadas; Transmitir as informações relativas a pessoal docente e não docente e aos alunos; Promover e incentivar a participação dos pais e encarregados de educação, dos interesses locais e da autarquia nas atividades educativas.

(Regulamento Interno do AEPM 2012, p.30)

Ainda em relação ao funcionamento do AEPM, um aspeto digno de destaque é a possibilidade dada aos estudantes de frequentarem os clubes/núcleos de atividades de ambas as escolas, enriquecendo não só as suas oportunidades de formação, como as dos próprios professores, que podem lidar com um vasto leque de alunos e em simultâneo ter ao seu dispor uma maior quantidade/qualidade de recursos espaciais/materiais.

Em termos futuros, poder-se-ia criar uma melhor articulação entre a EB 2,3 Gaspar Correia e a escola Secundária da Portela, no sentido de complementar as atividades disponibilizadas, com o intuito de alargar a diversidade das mesmas, assim como de potenciar a utilização dos recursos existentes. Outra estratégia que poderia ser implementada, seria o estabelecimento de uma mancha horária específica para as atividades extracurriculares, semelhante para todo o agrupamento, em que todos os alunos tivessem a oportunidade de participar sem existir incompatibilidade de horários com as disciplinas formais do seu currículo.

No seguimento, as preocupações do agrupamento não se limitam única e exclusivamente à simples transmissão de conhecimentos, mas pretendem levar os alunos a respeitar os valores sociais e cívicos, em que assenta a sociedade onde vivemos, com o objetivo de os tornar cidadãos autónomos, livres e responsáveis (Projeto curricular de agrupamento, 2009-2010).

Como tal, o AEPM apresenta vários projetos, em termos de educação para a saúde, desenvolve o projeto educação para a saúde (PES), o qual engloba o programa de agrupamento de combate à obesidade (PACO). Este último tem como objetivo regularizar os níveis de atividade física dos alunos que foram sinalizados por se encontrarem fora da zona saudável de aptidão física (ZSAP) relativamente ao índice de massa corporal (IMC) e à sua capacidade aeróbia, através do teste do vaivém do *fitnessgram*. Assim, são disponibilizadas 3 sessões de 45 minutos semanais, nas quais os alunos gerem a sua frequência entre 2ª, 3ª e 6ª feira. Contudo, este projeto não tem adesão por parte da comunidade escolar, o que a meu ver se deve à fraca divulgação/promoção do mesmo. Seria necessário dar a conhecer os seus objetivos, tanto aos alunos como aos próprios encarregados de educação.

Ainda dentro desta perspetiva de promoção da saúde na escola, são desenvolvidas palestras destinadas aos alunos sobre higiene oral, sexualidade, alimentação e estilos de vida saudável.

O acampamento do agrupamento de escolas, é outro projeto desenvolvido no âmbito da promoção da saúde, destinado aos alunos do 4º, 5º e alguns de 6º ano. Ocorre anualmente e tem o objetivo de proporcionar atividades para desenvolver a cooperação, a solidariedade, entajuda, conhecimento e preservação da natureza e do ambiente, autonomia, cidadania e hábitos de vida saudáveis. Esta atividade encontra-se bastante enraizada na comunidade escolar e já conta com 28 edições.

Importa também referenciar o desporto escolar, que envolve 12 núcleos de várias atividades diferentes, desde a dança, ao basquetebol e voleibol, até ao clube de atividades de ar livre. No agrupamento, o desporto escolar tem alguma dimensão, envolvendo um número alargado de participantes por núcleo, garantindo a participação dos mesmos em competições e encontros interescolares.

Relativamente a projetos de prevenção da indisciplina e violência, o agrupamento não tem qualquer registo de atividades realizadas neste âmbito. Ainda assim, existe o espaço do cidadão, destinado aos alunos que são expulsos das aulas. Neste espaço está sempre um professor, que assume o papel de mediador, estabelecendo um diálogo com os alunos na tentativa de chegar à resolução do conflito, procurando incutir a reflexão face ao comportamento incorreto manifestado. Estes incidentes ficam sempre registados para que, caso haja reincidência, sejam tomadas as convenientes medidas.

Em termos futuros, seria importante criar estratégias no sentido de começar a intervir na prevenção da indisciplina, em detrimento da remediação/punição desses comportamentos.

2.3. Escola Básica 2,3 Gaspar Correia

A escola onde realizei a maior parte das tarefas de estágio, nomeadamente as tarefas inerentes à área 1, foi a EB 2,3 Gaspar Correia. Esta tem como patrono Gaspar Correia, cronista do século XVI e autor da obra “Lendas da Índia”.

Segundo o projeto curricular de agrupamento 2009/2010, este patrono foi utilizado como fonte de inspiração para diversas atividades já dinamizadas, como as reconstituições históricas e a participação em atividades culturais ligadas à época dos descobrimentos.

A EB 2,3 Gaspar Correia é uma escola com quase 40 anos de existência, situa-se na Avenida das Escolas, nº 9, 2685-204 Portela Loures. Acolhe alunos maioritariamente

oriundos das freguesias da Portela e de Moscavide, mas também de outras freguesias. Como tal, a população estudantil é socialmente muito heterogénea apresentando assimetrias que, praticamente tocam os extremos da escala social. A maioria dos encarregados de educação encontram-se ligados aos sectores dos serviços/comércio, possuindo habilitações entre o 3º ciclo e o secundário. Sabendo de antemão, que o capital escolar dos pais tem relação com a aprendizagem dos filhos, podemos prognosticar problemas de insucesso escolar nestes alunos (Silva, 1999). Daí a escola disponibilizar apoio para os alunos que sejam sinalizados, pelos diretores de turma, como alunos em risco de não transitarem. No entanto, os restantes, mesmo que o solicitem, não têm direito a receber apoio especializado, o que a meu ver é uma estratégia a repensar. Se um aluno solícita auxílio para aprender mais e melhor, ou seja, demonstra interesse em alargar o seu conhecimento, pergunto-me se nós devemos negar-lhe esse pedido. Uma das estratégias a implementar, que não acarretaria grandes custos em termos financeiros, seria criar um sistema de tutoria entre alunos mais velhos, considerados de excelência, para acompanharem os alunos que solicitassem ajuda ou que fossem sinalizados pelos diretores de turma. Esta estratégia, a ser bem implementada, poderia trazer benefícios para toda a comunidade educativa, promovendo não só o sucesso escolar, mas também valores éticos e morais essenciais para a vida em sociedade.

Em termos infra-estruturais, a escola conta com sete pavilhões identificados com letras, sendo um de instalações desportivas, contando também com espaços exteriores desportivos. Os pavilhões A, B e C são constituídos, essencialmente, por salas de aula. No pavilhão C destaca-se também o gabinete do serviço de psicologia e orientação. No pavilhão D, para além das salas de aula, encontra-se a biblioteca escolar. O pavilhão E, dispõe de dois bares, o dos professores e o dos alunos, assim como a papelaria, a sala de professores e a sala de convívio dos alunos. Por fim, existe um pavilhão que apresenta o refeitório, a cozinha, a sala de direção de turma e a da coordenação da escola. Todos os pavilhões estão ligados entre si através de uma galeria coberta, estando rodeados de espaços amplos, onde se podem ver com frequência alunos a praticarem atividade física.

Na minha perspetiva, a configuração da escola estimula a prática de atividade física por parte dos alunos. Nos intervalos, os espaços exteriores de Educação Física tornam-se espaços de recreio, sendo raro o dia em que não se vêem alunos a jogar futebol, basquetebol, ou somente a brincar. De forma a proporcionar o incremento da atividade física por parte da população estudantil, dever-se-ia disponibilizar material da

própria escola, para que todos os alunos, sem exceção, pudessem praticar um maior leque de modalidades, como por exemplo o andebol.

No presente ano letivo, a EB 2,3 Gaspar Correia apresenta 730 alunos distribuídos por 29 turmas, o que dá uma média de 25 alunos por turma. O 2º ciclo é o que tem mais turmas, 19, sendo as restantes 10 de 3º ciclo.

A população estudantil encontra-se distribuída uniformemente por género em todos os anos de escolaridade. No 5º ano a média de idades situa-se nos 10 anos e no 6º nos 11 anos. A média das idades no 7º e no 8º é de cerca de 13 anos. No 9º ano a média de idades é de 14 anos. Como se pode verificar, tendencialmente no 7º ano existe um maior número de alunos repetentes, o que poderá estar relacionado com a transição de ciclo e com o facto de muitos dos alunos que concluem com sucesso o 2º ciclo na EB 2,3 Gaspar Correia, passarem para a escola Secundária da Portela.

A escola tem a tradição de se abrir à comunidade e de dar a conhecer os seus projetos e a sua dinâmica. Assim tem recebido colaboração da autarquia em todos os projetos para os quais tem solicitado apoio e participa em todas as iniciativas promovidas pela Câmara de Loures e Juntas de Freguesia. Um exemplo de uma dessas atividades, é o festival gímnico da Portela, que já conta com IX edições, tendo a última sido organizada e dinamizada pelo núcleo de estágio de Educação Física da FMH.

As instalações disponíveis, na escola EB 2,3 Gaspar Correia, para a lecionação da disciplina Educação Física vêm descritos no projeto curricular da disciplina, e dividem-se em três espaços distintos (G1, G2 e G3).

Torna-se pertinente referir, que o espaço G1 e o espaço G2, são espaços que fazem parte integrante do mesmo pavilhão, e que o espaço G3 é um espaço exterior. Sendo assim, o espaço G1 corresponde a 1/3 do pavilhão, é o único espaço que possui material de ginástica e contém também 2 tabelas de basquetebol, uma baliza e capacidade para se montar uma rede de voleibol. O espaço G2 corresponde a 2/3 do pavilhão, é o espaço correspondente da cortina do G1 até ao final do pavilhão, conta com 4 tabelas de basquetebol, uma baliza de futebol, e capacidade para se montarem 2 redes de voleibol.

O professor que, segundo o *roulement*, tem o espaço G3 em condições ditas normais, tem à sua disposição 3 espaços distintos:

- Opção A: Um campo de futebol/andebol com uma pista de atletismo, tem como defeito o facto de as balizas não possuírem redes, o que leva os alunos a não executarem os gestos técnicos de remate na sua plenitude;
- Opção B: Um campo de basquetebol com um campo de voleibol anexo;

- Opção C: 2 campos de basquetebol, 1 campo de futebol/andebol, uma pista de velocidade com uma caixa de salto. Este espaço encontra-se subaproveitado, com material bastante degradado e o piso em más condições. Como tal, não é usualmente utilizado para as aulas de Educação Física.

No caso de se verificarem condições atmosféricas adversas (e.g. chuva e/ou fraca visibilidade), a turma que está no espaço exterior desloca-se para um espaço interior. Neste sentido, quando estavam 3 professores a lecionar em simultâneo, a turma que estava no espaço G2, tinha de ceder metade do seu espaço de aula, ficando assim cada professor com 1/3 do pavilhão à sua disposição.

Deste modo, foi encontrada uma solução prática que permite que todos os alunos tenham aulas práticas ao longo de todo o ano letivo. Particularmente, ao longo do presente ano letivo, esta estratégia foi uma excelente mais-valia, dado que foram poucos os dias em que a mesma não tivesse de ser implementada. O sistema de rotação está estipulado no projeto curricular de Educação Física (PCEF), onde se define que cada turma mantém os espaços para cada aula, por 2 semanas consecutivas, existindo assim 3 rotações que se irão repetir sucessivamente ao longo de todo o ano letivo.

Em termos de recursos materiais, a escola encontra-se bem apetrechada, contendo materiais adequados à prática das matérias nucleares da disciplina de Educação Física.

Na escola, existe um bom clima relacional entre todos os agentes, professores, assistentes operacionais e alunos. Este clima sente-se, de forma transversal, em toda a comunidade escolar, e como tal a minha inclusão no ambiente escolar foi rápida e prazerosa, tendo estabelecido relações de amizade que perdurarão para a vida.

2.4. Departamento de Educação Física

Uma das particularidades do AEPM é possuir um departamento autónomo de Educação Física, composto por um total de 22 professores, sendo 6 professores estagiários, 3 da FMH e 3 da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Este departamento é bastante dinâmico, organizando várias atividades desportivas no agrupamento de escolas, tendo sempre a preocupação de envolver todos os alunos.

O facto deste departamento ser específico para a disciplina de Educação Física, deveria conduzir a uma maior homogeneidade académica entre todos os elementos, e consequentemente a uma maior coesão e facilidade na tomada de decisões (Gomes &

Coelho; 2007). No entanto, deparei-me com um departamento composto por professores de duas escolas distintas, que possuíam filosofias demarcadas, o que gerou discussões e reflexões sobre o que é, e o que deve ser a Educação Física. A formação inicial de cada professor é bastante variada, assim como as suas concepções perante a disciplina.

Durante o ano letivo, este departamento foi bastante ativo, dado que realizou reuniões quinzenais. Nestas reuniões, tomaram-se decisões diversas como por exemplo: relativas aos critérios avaliação em Educação Física, e à organização de atividades na escola.

A meu ver, esta organização permite estabelecer critérios e aferir decisões de modo a que se trabalhe de forma semelhante em todo o agrupamento de escolas.

A criação deste DEF favoreceu a quantidade e qualidade de atividades desenvolvidas pelo AEPM, permitindo envolver simultaneamente os alunos das várias escolas do mesmo.

Não imagino outra organização dos professores de Educação Física, senão semelhante a esta. Os problemas da disciplina são muito específicos, e as constantes reuniões contribuíram bastante para compreender melhor as decisões tomadas no PCEF, assim como para repensar questões de fundo, como por exemplo: o que deve ser considerado um aluno de sucesso na disciplina.

Apesar das divergências conceptuais existentes, o DEF evidenciou um espírito cooperativo, tanto entre os diversos professores como entre estes e os núcleos de estágio. Tornou-se óbvio que o DEF já tem na sua génese os núcleos de estágio, muito bem aceites e enquadrados na dinâmica do grupo, desempenhando um papel importante nas diversas atividades desenvolvidas.

2.5. Núcleo de estágio

O núcleo de estágio que integrei era constituído por 2 orientadores e 2 estagiários, o professor Luís Duarte, orientador de escola, a professora Maria da Conceição Pedro, orientadora de faculdade, a professora estudante Ana Valério e o professor estudante Ricardo Carreira. Considero, que a dinâmica de trabalho existente potenciou, positivamente, a qualidade do processo formativo para todos os intervenientes, assim como acarretou benefícios para toda a comunidade educativa.

Segundo Onofre (1996), a formação de professores pode ser entendida como o processo contínuo e sistemático de aprendizagem no sentido da inovação e aperfeiçoamento de atitudes, saberes, saberes-fazer e da reflexão sobre valores que caracterizam o exercício das funções inerentes à profissão docente.

Para um processo de supervisão pedagógica ser eficaz existem 3 componentes essenciais: a duração, a competência do formador e a natureza das relações (Onofre. 1996). No que diz respeito ao presente ano letivo, tive a oportunidade de trabalhar com dois orientadores bastante competentes, e com os quais mantive uma relação que potenciou, positivamente, a minha evolução na função pedagógica, capacidade de análise, reflexão e compreensão do ensino.

O facto de já conhecer previamente os meus colegas de estágio, levou a que tivesse uma relação aberta com os mesmos. Privilegiando-se a frontalidade e honestidade, potenciando assim a colaboração entre pares. O facto de termos estabelecido, que cada um de nós iria observar a quase totalidade das aulas dos colegas, proporcionou uma crítica recíproca face às atividades desenvolvidas nos diferentes períodos de formação, diagnóstico de problemas e dificuldades, planeamento, prática de ensino e avaliação e controlo da prática. Tendo cada um de nós, passado pela situação de supervisor e de supervisionado.

Esta estratégia foi benéfica tanto para a capacidade de observação, análise e prescrição didática, como para o desenvolvimento da capacidade de interajuda e tolerância, o que promoveu a eficácia do processo de supervisão promovendo assim a qualidade do ensino. Isto vai ao encontro do que Teixeira (2007) evidenciaram, dado que no seu estudo, tanto os estagiários como os orientadores referiram, em 58% dos casos, a importância dos colegas estagiários na resolução das dificuldades, o que só vêm corroborar a importância do ensino a pares.

2.6. Potencialidades e mais-valias

As oportunidades de formação disponibilizadas, no contexto do estágio pedagógico, foram bastante enriquecedoras. Para além da "tradicional" turma que fica disponível para cada estagiário desenvolver as suas competências, tive a oportunidade de lecionar, a par com os meus dois colegas estagiários, outras duas turmas. Dado que cada turma apresenta as suas particularidades, considero que esta possibilidade acarretou um conjunto de potencialidades que me permitiram desenvolver com maior pertinência as competências enunciadas no guia de estágio.

Neste sentido, a turma que me foi, exclusivamente, atribuída foi a 7⁰¹^a, e as turmas que partilhei com os meus colegas estagiários, foram a 5⁰⁸^a e a 8⁰¹^a, todas da EB 2,3 Gaspar Correia. Para que seja possível compreender, de uma forma mais elucidativa, a minha evolução no domínio das competências de ensino, entendo ser importante

caracterizar particularmente a turma que me foi exclusivamente atribuída, o que realizarei mais à frente.

Relativamente à minha coadjuvação no desporto escolar, esta foi relativa aos núcleos de ginástica e de voleibol. No núcleo de ginástica, em conjunto com os meus colegas professores estudantes e orientador de escola, elaborei tarefas relativas ao planeamento, condução e avaliação. No núcleo de voleibol, orientado pelo atual coordenador do DEF, foi-me dada a possibilidade de exercer funções essencialmente de condução de sessões e acompanhamento da equipa a competições externas, tendo um papel ativo na tomada de decisões relativas às mesmas.

Todo o processo de estágio, serviu para desenvolver uma relação cooperativa com outros professores, o que na minha opinião, acarretou alargados benefícios para as minhas competências de ensino (Onofre, 1996). A Educação Física é uma disciplina constituída por uma multiplicidade de matérias, em que todos têm especiais valências em algumas. O facto de me ter sido facultada a oportunidade de aprender com professores especialistas noutras matérias, possibilitou-me compreender melhor aspetos técnicos e táticos, assim como a própria didáctica das mesmas, o que em última instância originou benefícios para um dos principais objetivos da educação, que é a qualidade das aprendizagens dos alunos.

Em relação ao contexto físico, o facto da EB 2,3 Gaspar Correia estar em proximidade da escola secundaria da Portela, permitiu explorar potencialidades em relação a recursos materiais e espaciais, como tal o núcleo de ginástica desenvolveu-se em duas sessões, uma no pavilhão da EB, outra no ginásio da escola secundária, o que potenciou tanto as aprendizagens dos alunos, como também as minhas oportunidades de formação.

Ao nível da observação e análise de situações de ensino, foi mantida a estratégia sugerida pelos orientadores de estágio de cada professor estagiário observar todas as aulas das 6 turmas cujo professor orientador era titular. No final de cada aula lecionada, era realizada uma autoscopia oral, no sentido de promover a reflexão e análise em grupo das diversas situações de ensino. Através destas estratégias, considero que desenvolvi a minha capacidade de análise de situações de ensino ao longo de todo o ano de estágio, dado que consigo encontrar com maior facilidade alternativas para superar alguns aspetos menos positivos que surgem tanto nas minhas aulas como na dos meus colegas. A reflexão conjunta com o orientador e outros professores estudantes contribuiu positivamente para a subsistência desta evolução.

3. Análise do processo formativo

Segundo Onofre (1996), o principal objetivo da supervisão pedagógica é de que os professores menos experientes possam aumentar a sua capacidade de análise, reflexão e compreensão do ensino. Assim, neste capítulo pretendendo realizar uma análise crítica, reflexiva e projetiva de todo o processo formativo realizado no presente ano letivo, demonstrando assim o sucesso desta etapa para a minha formação.

3.1 Área 1- Organização e gestão do processo ensino-aprendizagem

Em relação à Área 1 contemplarei três subáreas: o planeamento, relacionado com as competências de planificação e estruturação de todo o processo de ensino-aprendizagem; a avaliação, referente às decisões e competências relacionadas com a regulação das aprendizagens e a condução do ensino, relativa às competências de intervenção pedagógica durante as aulas.

3.1.1. Turma

Como referi anteriormente, para que seja possível perceber a minha evolução, assim como compreender melhor algumas das decisões tomadas, entendo ser importante caracterizar particularmente a turma que me foi exclusivamente atribuída.

Segundo o PE, as turmas da EB 2,3 Gaspar Correia são constituídas por um máximo de 26 alunos, sendo a sua constituição realizada a partir de critérios pedagógicos, tentando assim criar uma harmonização e uma certa homogeneidade.

No seguimento, a turma do 7º1ª era composta por 26 alunos, dos quais 17 eram do género feminino e 9 do género masculino, com idades compreendidas entre os 10 e os 14 anos. A média de idades, no início do ano letivo, era de cerca 11,9 anos. Apenas 5 elementos, da sua constituição, tinham idades fora do que era expectável para uma turma de 7º ano, respetivamente 11 e 12 anos. Significa portanto, que atendendo ao contexto onde a escola se insere, esta era uma turma que apresentava poucos alunos repetentes, sendo caracterizada pela jovialidade dos seus constituintes.

Inicialmente, pensei que esta homogeneidade relativa às suas idades poderia ser um fator facilitador do processo ensino-aprendizagem. No entanto esse revelou-se o primeiro grande obstáculo a ultrapassar.

Como tal, a turma revelou-se bastante infantil, grande parte dos alunos apresentava reduzida capacidade de concentração, adquirindo com alguma facilidade comportamentos fora da tarefa e/ou de desvio. Desde o início do ano letivo, a criação de rotinas relativas à pontualidade e às tarefas de instrução e transição entre exercícios foi

uma das grandes dificuldades a ultrapassar. Várias foram as estratégias adotadas para ultrapassar estas barreiras, tendo conseguido alcançar o sucesso. No entanto, abordarei esta temática nos capítulos seguintes.

O contexto particular da minha turma cria-me por vezes dificuldades nas tarefas desta natureza (instrução), e como tal pude constatar que essa particularidade é um fator positivo para a minha formação enquanto professor, no sentido em que em todas as restantes turmas (mesmo as referenciadas como turmas problemáticas) não senti quaisquer dificuldades nesses parâmetros.

(Balanço SPTI e 1º Ciclo, p.12)

Em termos motores, a turma contava com um elevado número de alunos com um desempenho abaixo do que era espectável para o 7º ano de escolaridade. Sendo que, pelo menos, dois deles realizavam pela primeira vez a componente prática das aulas de Educação Física.

No que diz respeito às capacidades físicas e habilidades motoras, verifica-se uma grande heterogeneidade na turma. Por um lado, um grupo reduzido de alunos que demonstra habilidades evoluídas em determinadas matérias mas que no entanto não demonstra interesse em melhorar, por outro um grupo de alunos que mesmo que não consiga realizar uma habilidade, esforça-se na tentativa de a conseguir, e ainda há um grupo de alunos que além de possuir dificuldades na maior parte das matérias, não demonstra grande interesse em querer aprender.

(Estudo de turma 7º1ª, p.14)

Da totalidade dos alunos, 10 eram beneficiários de ação social escolar (ASE), 4 do escalão A e 6 do B, o que demonstra que as respectivas famílias se encontravam numa situação de carência económica e/ou de vulnerabilidade social. Como se sabe, atualmente a condição juvenil é indissociável da frequência escolar, e esta frequência escolar é vivida de forma heterogénea, existindo correlação entre as classes sociais de origem, o desempenho e as expetativas escolares. Deste modo, alunos provenientes de famílias de classes sociais mais baixas têm tendência a apresentar um menor desempenho escolar, assim como menores expetativas futuras (Silva C., 1999). As expetativas e a forma como encaravam a escola, foi um ponto onde intercedi, o que me permitiu compreender algumas das atitudes que os alunos iam tomando ao longo do ano, tendo esta estratégia afetado positivamente a minha relação com os alunos, potenciando algumas mudanças de atitude.

No início do 1º período, todos os professores da turma tinham boas expectativas para os alunos, dadas as suas idades, a reduzida prevalência de alunos repetentes e as expectativas futuras que os mesmos evidenciavam.

No entanto, desde a primeira reunião intercalar foi possível verificar que a turma estava longe de ser uma turma sem problemas de insucesso escolar. Levantada esta evidência, foram realizados diversos esforços pelo conselho de turma para inverter a tendência de insucesso dos alunos, nomeadamente a realização de uma sessão extraordinária e específica para o 7º1ª, envolvendo os encarregados de educação, alunos, professores e psicóloga da escola, incidindo sobre a temática da (in)disciplina. Incrementou-se também a ligação escola-casa, dado que a diretora de turma se disponibilizou a telefonar com alguma frequência para os pais dos alunos que normalmente adquirem comportamentos menos próprios, no sentido de não só dar conta dos comportamentos negativos, mas também das evoluções positivas dos mesmos.

Contudo, apesar de todos os esforços efetuados, no final do ano letivo, mais de metade da turma corria sérios riscos de ficar retida no 7º ano, dado que cerca de 11 alunos apresentavam mais de 5 níveis 2 na sua classificação do 2º período.

O comportamento da turma foi sempre classificado nas reuniões intercalares, pelo conselho de turma, como insatisfatório, sendo destacada a agitação e dificuldades que os alunos apresentavam para se manterem atentos e em silêncio. Penso que esta classificação revela a atitude que a generalidade dos alunos adquiria perante as situações de aprendizagem.

Na minha perspetiva, a principal causa do insucesso, da turma, esteve sempre relacionado com as especificidades do relacionamento entre alunos, assim como nas relações estabelecidas com os respetivos professores.

Como referenciado nos testes realizados para o estudo de turma, a mesma apresentava vários subgrupos que não se relacionavam entre si. Esta evidência tornou-se clara nas primeiras aulas de Educação Física, como evidenciei no plano anual de turma:

...o relacionamento nas aulas entre os alunos não é o melhor, dado que por diversas ocasiões, determinados alunos apresentaram objeções a trabalhar em conjunto.

(Plano anual de turma 7º1ª, p.2)

Com esta pequena caracterização, pretendi dar a compreender algumas das opções tomadas, ao nível das estratégias de planeamento e condução de ensino. Mais concretamente, ao nível da seleção de exercícios, definição e duração dos momentos de

instrução e formação padrão dos grupos de trabalho, que a meu ver concorreram para a ocorrência de algumas melhorias tanto ao nível da relação aluno-aluno, e consequente clima de aula, como nas suas respetivas aprendizagens.

Concluída esta etapa de formação, considero que as particularidades da minha turma contribuíram bastante para a minha formação enquanto professor. Para superar os constantes obstáculos que foram surgindo vi-me obrigado a refletir, em conjunto com o núcleo de estágio, sobre quais as melhores estratégias a implementar o que originou a minha constante evolução em diversos parâmetros. Este processo de constante autossuperação, levou a que no final do ano letivo me sentisse preparado para lecionar várias turmas nos mais diversos contextos.

Não obstante, considero que um Professor necessita de estar num processo de constante procura de saber, e saber-fazer, de forma a potenciar a qualidade das aprendizagens dos alunos (Onofre, 1996).

A oportunidade que me foi facultada de aprender com estes jovens tornou-se fulcral para a minha formação. Por outro lado, o sentimento positivo com que fiquei ao saber que os ajudei a tornarem-se melhores alunos, assim como melhores pessoas, é algo que me deixa bastante orgulhoso, e que certamente perdurará.

3.1.2. Planeamento

Quando cheguei à escola, antes do início do ano letivo, nunca tinha realizado qualquer instrumento de planeamento ligado à disciplina de Educação Física. O mais próximo que tinha efetuado, tinham sido análises de documentos de colegas de anos anteriores.

Como tal, nessa fase inicial, foi realizado um levantamento da documentação presente no AEPM. Um ponto favorável foi logo constatado, o recém-criado DEF tinha criado um documento uniformizador, no que toca às decisões de planeamento e avaliação, nomeadamente, o PCEF. No mesmo, encontravam-se definidas as orientações, para que os professores estabelecessem o seu planeamento num modelo por etapas, contendo para isso o, respetivo protocolo de avaliação inicial, idêntico para todo o agrupamento. Os critérios de avaliação, assim como os objetivos terminais para cada ano, também constavam no PCEF.

A partir desse momento, conheci o modelo de planificação em vigor, o modelo de planificação por etapas. Este caracteriza-se, resumidamente, por se basear num período de avaliação inicial, sobre todas as matérias evidenciadas no PCEF, para o ano respetivo, a partir do qual se definem objetivos intermédios e anuais, que irão ser

desenvolvidos ao longo de várias etapas, utilizando, para tal, unidades de ensino, com recurso a aulas politemáticas, conseguindo-se assim uma maior distribuição das aprendizagens no tempo (Rosado, 2003).

Neste sentido, relativamente às tarefas de planeamento, a primeira a ser realizada foi a análise e reformulação do protocolo de avaliação inicial da escola, no sentido de o tornar mais operacional. Recorri para isso, a um trabalho colaborativo com os meus colegas de estágio, aferindo sempre as decisões tomadas com o orientador de escola.

Para Rosado & Silva (1999), é essencial que estes instrumentos de avaliação sejam comuns a todos os professores, de forma a uniformizar o processo avaliativo. Só assim os registos efetuados poderão traduzir-se em informações claras e organizadas, de forma a serem tomadas opções de planeamento, para orientarem o ensino, tendo em vista a promoção do sucesso educativo.

Segundo Jacinto, Comédias, & Carvalho (2001), *“A discussão e acerto sobre o modo de “olhar” para os alunos em atividade, e o sistema de registo escolhido, embora traduzível por todos na mesma linguagem, deverá ser passível de adaptação ao estilo pessoal de cada um e permitir a recolha de todas as informações que cada professor considere úteis para a preparação do seu trabalho.”*. Como tal, foram incrementadas matérias, e realizaram-se alterações tanto ao nível das grelhas de registo, como nos exercícios selecionados para se avaliarem os alunos, no sentido de ir ao encontro dos objetivos definidos para cada ano de escolaridade, no PCEF, elaborado de acordo com o programa nacional de Educação Física (PNEF).

Esta opção foi tomada para se criarem grelhas de registo simples e adequadas, que pudessem ser utilizadas no decurso das aulas ou logo após o término das mesmas, sem prejudicar a aprendizagem dos alunos, o que vai ao encontro do que defendem Sarmiento, Veiga, Rosado, Rodrigues & Ferreira (1998). As mesmas foram bastante práticas e adequadas ao registo das avaliações dos alunos. Em termos futuros, estas poderão ser utilizadas pelos núcleos de estágio que me sucederão, podendo estes refletir sobre as opções que o atual núcleo tomou, aferindo se devem realizar ajustes, consoante as suas características pessoais e prioridades evidenciadas pelo DEF.

Segundo Jacinto et al. (2001), *“O objeto da primeira etapa de trabalho com a turma, no começo do ano letivo, é a avaliação inicial, cujo propósito fundamental consiste em determinar as aptidões e dificuldades dos alunos nas diferentes matérias do respetivo ano de curso”*, desta forma, tive a preocupação de abordar todas as matérias definidas no novo protocolo de avaliação inicial, encarando sempre esta etapa com um cariz formativo, no sentido em que, optei por não avaliar os alunos apenas com recurso a

exercícios critério, tendo a preocupação de ensinar/rever algumas competências antes de realizar a avaliação propriamente dita.

Segundo Dias & Rosado (2003), as aulas de exclusiva avaliação devem ser evitadas, podendo estas ser simultaneamente de avaliação e de aprendizagem/aperfeiçoamento, ou seja, devendo a avaliação surgir integrada no processo de ensino-aprendizagem e ser valorizada no seu cariz informal. O mesmo autor afirma que só assim se conseguem retirar informações sobre aquilo que realmente os alunos conseguem e conseguirão realizar.

Deste modo, procurei, sempre que possível, planear duas aulas para cada matéria, o que se revelou uma mais-valia neste processo. Através desta estratégia, pude verificar que alguns alunos apesar de estarem no mesmo nível, possuíam ritmos de aprendizagem diferentes, o que me permitiu aferir alguns prognósticos. Assim, a partir dos dados provenientes da avaliação inicial, pude estipular a duração, as matérias a abordar e os objetivos a serem alcançados para as etapas seguintes, servindo os mesmos, como base para realizar o planeamento de todo o ano letivo.

... a realização deste balanço possibilitou-me agrupar e sistematizar um conjunto de dados, e refletir sobre os mesmos, de forma a poder planear as etapas seguintes e realizar o plano anual de turma, com o intuito de potencializar as aprendizagens, dos meus alunos, daqui em diante.

A etapa de avaliação inicial foi extremamente importante, na medida em que também serviu para realizar uma pequena avaliação às minhas capacidades enquanto professor. Para mim, este foi o primeiro momento que lecionei em contexto real, o que me possibilitou constatar quais as minhas principais dificuldades

(Balanço da 1ª etapa, p.45)

Carvalho (1994) corrobora e salienta a importância da etapa de avaliação inicial. Considera que nesta o professor deve confrontar os alunos com todas as matérias selecionadas do PNEF, durante 4 a 5 semanas, e que essa avaliação deve ser realizada no contexto típico das aulas de Educação Física. Apenas a partir desse período, de avaliação inicial, se deve elaborar o plano anual de turma (PAT).

No seguimento, a unidade funcional de planeamento mais utilizada nesta fase foi o plano de aula. Para cada aula, eram lecionadas essencialmente duas a três matérias, em que apenas uma era alvo de avaliação. Deste modo, conseguia ter alunos em prática, através de situações de aprendizagem, podendo aplicar um exercício critério noutro grupo, focando-me essencialmente na avaliação desse grupo, o que vai ao encontro do que Dias & Rosado (2003) defendem.

No entanto, dado que a minha experiência de condução de ensino era reduzida, tive, por vezes, de incrementar algumas sessões de forma a preconizar um maior número de oportunidades de observação dos alunos, principalmente nos jogos desportivos coletivos.

O auxílio dos meus colegas estagiários no preenchimento das grelhas de observação também foi uma estratégia que implementei e se revelou bastante adequada. Na medida em que, no final de cada sessão podíamos debater acerca do nível evidenciado pelos alunos, aferindo assim quais os critérios mais corretos para classificá-los num determinado nível. Atualmente, sinto que se tivesse de repetir este processo, apenas através da implementação da estratégia de criação de dois grupos de trabalho, conseguiria observar, diagnosticar e prognosticar o nível dos alunos nas várias matérias.

O facto de nunca ter lecionado nenhuma aula em contexto real, fez com que numa fase inicial, tivesse dificuldade em avaliar todos os alunos em determinadas matérias. Isto porque estava demasiado concentrado em tarefas de outra natureza, no entanto, refleti e ajustei o planeamento, e utilizei diversas estratégias que possibilitaram que em aulas seguintes tivesse alguma facilidade com tarefas de observação/avaliação dos alunos.

(Relatório da 1ª avaliação intercalar, p.3)

Após o final da etapa de avaliação inicial, chegou o momento de realizar o PAT e, dado que esta era uma tarefa nova e de extrema importância para o decorrer do ano letivo, decidi analisar novamente a documentação existente no agrupamento.

Assim, ao nível do planeamento anual, o PCEF, do AEPM, define em termos de orientações gerais, a criação de 4 grandes etapas a 1ª de prognóstico, a 2ª de prioridades, a 3ª de progressão, e a 4ª de produto o que vai ao encontro das orientações do PNEF. Segundo Jacinto et al. (2001), “o plano de turma deverá considerar a organização geral do ano letivo em etapas, ou seja, em períodos mais reduzidos de tempo que facilitem a orientação e regulação do processo de ensino-aprendizagem. Estas etapas devem assumir características diferentes, ao longo do ano letivo, consoante o percurso de aprendizagem dos alunos e as intenções do professor.”.

Segundo Rosado (2002), a adoção de um modelo de planeamento por etapas parece ser o mais vantajoso para o processo de ensino-aprendizagem, e consequentemente para o desenvolvimento dos jovens. Este modelo, baseia-se numa perspetiva de avaliação formativa, em que após um diagnóstico se distribuem as aprendizagens no tempo, facilitando a sua aquisição e retenção, promovendo assim um clima de aula mais positivo com alunos mais motivados.

Desta forma, segui as orientações do PCEF de acordo com o PNEF e defini as seguintes etapas:

Serão definidas as seguintes etapas para a turma do 7º 1ª:

- *1ª Etapa – Avaliação inicial: 18 de setembro a 26 de outubro;*
- *2ª Etapa – Recuperação e aprendizagem: 30 de outubro a 14 de dezembro;*
- *3ª Etapa – Aprendizagem e desenvolvimento: 4 de janeiro a 15 de março;*
- *4ª Etapa – Desenvolvimento e consolidação: 2 de abril a 14 de junho.*

(Plano Anual de turma, p.34)

O PCEF define o término das etapas a meio dos períodos letivos e estipulava a duração da etapa das prioridades até meio do 2º período. No entanto, estabeleci a duração das etapas de acordo com as necessidades evidenciadas pela minha turma, contornando o que estava estipulado no PCEF. Na minha perspectiva tomei a opção correta, dado que o PCEF define apenas orientações com o intuito de potenciar o sucesso do processo ensino-aprendizagem e nunca de limitar o mesmo, e cabe sempre ao professor ajustar o planeamento de forma adequada às necessidades efetivas de cada turma, baseando-se nas informações da avaliação inicial (Jacinto et al., 2001).

Segundo Jacinto et al. (2001), a organização das etapas “...*deve considerar o calendário escolar (os períodos letivos e as interrupções de aulas), as características das instalações disponíveis (conforme o plano de rotação) ... procurando aproveitar de uma forma eficaz os diversos recursos da escola...*”, deste modo considero preponderante ter optado por fazer coincidir o final de cada etapa com o final de um período letivo, à exceção da etapa de avaliação inicial, no sentido de poder realizar o balanço das mesmas no final de cada período lectivo, o que me permitiu ajustar atempadamente estratégias para alcançar os objetivos definidos até ao final de um novo período lectivo. Deste modo pude envolver os alunos nas suas aprendizagens através da clarificação dos critérios de avaliação a que iriam ser sujeitos no final de cada período. Esta decisão, facilitou, de certo modo, o processo de avaliação, nomeadamente na sua função de classificação. Em termos futuros, pretendo sempre ajustar as decisões de planeamento à realidade das turmas, e se possível ajustar as etapas aos períodos letivos de forma a potenciar todo o processo avaliativo.

Finalizadas as opções referentes às etapas, surgiram outras dúvidas, relativas ao tipo de unidades de planeamento a utilizar, e à sua extensão.

Segundo Rosado (2003), as etapas subdividem-se em diversas unidades de ensino, sendo as mesmas, um conjunto de aulas agrupadas segundo diversos critérios pedagógicos.

Deste modo, no início de cada período letivo, logo etapa, pude iniciar unidades de ensino de revisão de matéria e de recuperação do nível de aptidão física. Já os momentos fortes de avaliação dos alunos eram elaborados numa unidade de ensino no final de cada etapa, o que vai ao encontro do que Jacinto et al. (2001) estipula “...devem considerar-se os períodos de férias para que, no reinício das aulas se ofereça oportunidade de revisão das matérias tratadas no período anterior, bem como de recuperação do nível de aptidão física ... os momentos fortes da avaliação dos alunos, determinados pelo calendário escolar, pela dinâmica do DEF ou do próprio professor devem ser igualmente contemplados na organização geral do ano letivo”.

Todas as etapas, à exceção da 1ª, iniciam-se com uma unidade de ensino de revisão, para que no recomeço das aulas os alunos possam rever os conteúdos abordados na etapa anterior e também recuperar a sua aptidão física. No final de cada etapa, será realizada uma unidade de ensino destinada à avaliação e recuperação das matérias onde os alunos apresentaram maiores dificuldades. Na 1ª e última unidades de ensino de cada período, será, pelo menos, efetuado o teste do vaivém da bateria de testes do fitnessgram, com o intuito de verificar a evolução dos alunos ao longo do ano. Tenho o objetivo, de perceber o impacto que as pausas letivas terão na aptidão física dos meus alunos. Poderei assim verificar, se o trabalho desenvolvido nas aulas tem algum efeito na aptidão física dos mesmos.

(Plano anual de turma, p.37)

O facto de ter tomado estas opções permitiu verificar a evolução da turma ao longo de todo o ano letivo, podendo averiguar não só os efeitos do trabalho realizado nas aulas, como também a influência das pausas letivas no nível de aptidão física dos alunos.

Relativamente à aptidão física, como se pode constatar na tabela, verificou-se uma clara evolução da quase totalidade dos alunos, tanto do início para o fim do período, como do início do ano letivo para a atualidade, isto para o teste de aptidão aeróbia do vaivém.

(Balanço da 3ª etapa, p.6)

Ao nível da aptidão física, como seria de esperar, existiu uma regressão nos resultados do teste de aptidão aeróbia do vaivém, no entanto considero que seja importante realçar que a maioria dos alunos apresentou uma regressão menor do que a evidenciada na transição do 1º para o 2º período. O que poderá indicar que a utilização da ficha “páscoa desportiva” poderá ter causado algum impacto na atividade física dos alunos, uma vez que recebi vários feedbacks de

alunos a relatarem que em determinado dia só realizaram atividade física para poderem registar na ficha.

(Balanço da 1ª Unidade de ensino da 4ª etapa, p.13)

Para Rosado (1998) a avaliação da condição física deve-se realizar, se possível, no final de cada etapa, o facto de ter adotado um planeamento que previa a realização dos testes do *fitnessgram* no início e final de cada etapa, possibilitou-me visionar os efeitos das pausas letivas no desenvolvimento dos alunos, podendo assim adequar estratégias para colmatar os resultados evidenciados.

Pude também evidenciar, que grande parte da turma não realiza qualquer tipo de exercício físico nas férias, e como tal tenho de ajustar estratégias para que no próximo momento de pausa letiva os alunos realizem e compreendam os efeitos de realizar (ou não) exercício/atividade física fora da escola/aulas.

(Balanço da 1ª unidade de ensino da 3ª etapa, p.5)

Considero que esta foi a chave do sucesso dos resultados obtidos no final do ano letivo. Ao ter adquirido uma perspetiva realmente formativa da avaliação, consegui envolver os alunos nas suas aprendizagens, o que os levou a compreenderem que as atividades que realizam fora das componentes letivas, também têm os seus efeitos no seu desempenho, e consequente assimilação do currículo (Silva, 1999). Futuramente, terei sempre atenção a este aspeto, considero que deverei manter a estratégia de avaliar os alunos no início e final de cada etapa, fornecendo-lhes sempre um *feedback* acerca dessa evolução. Os próprios, vão começar a compreender a lógica das avaliações e vão solicitar auxílio para poderem trabalhar em casa, de forma a alcançarem melhores resultados.

Segundo Teixeira (2007), num estudo realizado com o intuito de identificar as principais dificuldades dos estagiários de Educação Física no ensino, no estágio pedagógico, as principais dificuldades identificadas tanto pelos estagiários como pelos orientadores, no 1º período, relacionam-se com as tarefas de planeamento, sendo que estas dificuldades reduzem de forma substancial do 1º para o 2º período. O que vem ao encontro, do que senti inicialmente, na 1ª etapa de formação, onde referi:

...as minhas principais preocupações estavam relacionadas com as tarefas de planeamento, assim como as de condução de ensino. A principal preocupação que tive foi a elaboração dos diversos documentos, plano de etapa da avaliação inicial, plano anual de turma,

plano de 2ª etapa, plano de unidade de ensino, planos de aula e projetos a implementar ao longo do ano letivo.

(Relatório da 1ª avaliação intercalar, p.3)

No seguimento, o 2º período foi um momento de consolidação da forma de pensar e planejar as unidades de ensino. As unidades de ensino seguiram o *roulement* estabelecido, o que me permitiu criar um conjunto de aulas com objetivos e estrutura organizativa idênticos. Cada unidade de ensino teve em média 6 aulas, com objetivos respeitantes às 3 áreas de extensão da Educação Física, a das atividades físicas, a da aptidão física e a dos conhecimentos. Também foram introduzidas, decisões relativas aos grupos de trabalho de acordo com as estratégias pedagógicas definidas para as mesmas, assim como as estratégias de ensino a utilizar e os respetivos objetivos pedagógicos.

Deste modo, consegui estabelecer conjuntos de aulas, de estrutura e objetivos semelhantes, que se constituíram como pequenos ciclos de aprendizagem com objetivos próprios, de curto prazo, mas convergentes em relação aos objetivos estipulados para cada etapa, médio prazo, e final de ano, longo prazo.

Esta estruturação das unidades de ensino, permitiu que todo o processo de ensino se tornasse simples e eficaz, e como tal facilitador das aprendizagens dos alunos.

Cada unidade de ensino passou a conter aulas com estruturas idênticas, abordando as mesmas matérias, desenvolvendo os mesmos objetivos, tendo a mesma organização e os mesmos grupos de trabalho, o que fez com que gradualmente deixasse de sentir a necessidade de realizar planos de aula. Progressivamente, as unidades de ensino foram englobando condições de realização e critérios de êxito, assim como variantes de facilidade/dificuldade para os exercícios propostos, indo ao encontro do que defendem Dias & Rosado (2003).

A estruturação de unidades de ensino que seguem o *roulement* demonstrou ser uma estratégia a manter, dado que, deste modo consigo sempre criar aulas com estruturas e modo de funcionamento semelhantes, o que leva à adequação de rotinas por parte dos alunos, despendendo menos tempo nas tarefas de organização e de instrução, potenciando assim um clima de aula mais positivo, reduzindo o surgimento de comportamentos fora da tarefa e/ou de indisciplina.

As questões relacionadas com a avaliação formativa foram englobadas tanto nas unidades de ensino, como nos planos de etapa, definindo-se assim objetivos para a área dos conhecimentos e da aptidão física. Os balanços no final de cada unidade de ensino permitiram aferir as decisões tomadas de uma forma programada e sistemática, de modo a interligar os dados da avaliação formativa com o planeamento efetuado. Consegui

assim, garantir a progressão das aprendizagens dos alunos, de forma gradual, tendo em vista a obtenção dos objetivos estipulados.

Considero, portanto, ter estruturado as diversas fases de planeamento de modo a formarem uma unidade pedagógica coerente, dado que cada unidade de ensino derivou do respetivo plano de etapa, que por sua vez estava relacionado com as etapas precedentes, que conseqüentemente derivaram do PAT, o que vai ao encontro do que define Rosado (2003). Entre cada momento de planeamento existiu sempre um balanço para aferir e ajustar o que estava originalmente planeado, de forma a ir ao encontro das necessidades e particularidades da turma.

O único inconveniente que consigo identificar na construção das unidades de ensino, é o facto de, numa situação em que um professor possua um horário completo, ser muito difícil conseguir realizar atempadamente todas as tarefas de planeamento e de reflexão, necessárias para que as suas decisões potenciem ao máximo as aprendizagens dos alunos. No entanto, se elaborar um documento mais simplista, conseguirá certamente obter bons resultados, não necessitando efetivamente de registar, por escrito, todas as reflexões que originam as opções tomadas.

De uma forma geral, o planeamento é uma subárea da área 1 sobre a qual penso ter evoluído bastante ao nível das competências evidenciadas no guia de estágio.

No meu futuro profissional, pretendo continuar a utilizar unidades de ensino, preferencialmente de curta duração, ajustando-me sempre ao contexto em que estiver inserido. Os balanços efetuados entre unidades de ensino poderão não assumir a forma de um documento extenso, mas apenas uns registos em forma de tabela, de forma a aferir se os objetivos estipulados são adequados. Deste modo, poderei adaptar estratégias para conduzir os meus futuros estudantes ao sucesso educativo.

3.1.3. Avaliação

A avaliação tem vindo a tornar-se um tema cada vez mais atual nas questões relacionadas com a Educação no nosso país, tanto ao nível da opinião pública como ao nível das medidas de política educativa (Rodrigues & Peralta, 2008). A avaliação das aprendizagens dos alunos, a avaliação das escolas e a avaliação dos professores são apenas alguns dos exemplos da recorrência desta temática.

Neste sentido, têm vindo a introduzir-se novas práticas na avaliação das aprendizagens, dando-se cada vez maior ênfase à sua função formativa e reguladora, não descurando os mecanismos de controlo final, ou seja, a avaliação de natureza sumativa (Rodrigues & Peralta, 2008).

Segundo Dias & Rosado (2003), a avaliação no seu cariz formativo é entendida como um instrumento para detetar as dificuldades e os êxitos dos alunos no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, servindo como um instrumento para adaptar as características do ensino às características dos jovens, visando sempre o sucesso educativo dos mesmos.

Segundo Boggino (2009) *Avalia-se para se conhecer e só conhecendo o que o aluno sabe ou não sabe é que é possível realizar intervenções pedagógicas apropriadas, que tendam a gerar melhorias nas suas aprendizagens. Por isso, consideramos que o ponto de partida do ensino tem que ser a avaliação, e não os conteúdos curriculares (com toda a importância que têm), propondo que se avaliem não apenas os resultados (algo necessário), mas que também se avaliem os processos de aprendizagem.*

No seguimento, a primeira etapa foi a de avaliação inicial que, como todo e qualquer processo de avaliação teve o objetivo de orientar o processo de ensino, servindo como base para a tomada de decisões curriculares, com vista à promoção e desenvolvimento dos alunos (Araújo, 2007). Esta etapa teve como principais pressupostos a inclusão e a diferenciação do ensino, com o intuito de recolher a informação necessária para diagnosticar, prognosticar e projetar as aprendizagens dos alunos (Carvalho, 1994).

Como tal, considero que consegui atingir os dois grandes objetivos a que me propus: diagnosticar e prognosticar o nível de cada aluno nas diferentes matérias e recolher informação pertinente que me permitisse definir estratégias para garantir o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Torna-se relevante salientar que a avaliação inicial foi um momento de extrema importância pois foi a base do planeamento elaborado para o todo o ano letivo. Como tal, foram avaliadas as 3 áreas de extensão da Educação Física, através da aplicação do protocolo de avaliação inicial reformulado pelo núcleo.

Ao nível da área dos conhecimentos optei por realizar uma avaliação através de um questionário, evitando realizar um teste que envolvesse uma classificação. Assim, recolhi informações sobre os alunos, nomeadamente sobre os seus estilos de vida, a sua alimentação, hábitos de higiene, quantidade de atividade física, práticas desportivas e as suas expectativas e importância atribuída à disciplina de Educação Física. O objetivo desta avaliação teve um cariz totalmente formativo, como se pode constatar:

A partir deste questionário o professor reúne informação sobre as motivações dos alunos e sobre a melhor forma de intervir junto destes no que diz respeito à criação de hábitos de vida saudáveis e da promoção da prática de atividade física.

(Protocolo de avaliação inicial 2012-2013, p.44)

A partir da informação retirada deste questionário pude verificar que:

Ao analisar as respostas, pude constatar que a maior parte dos alunos não sabem definir e/ou diferenciar conceitos como atividade física, desporto e Educação Física.

A maior parte, não sabe explicar o que engloba um estilo de vida saudável., e os que sabem, não conseguem justificar porque razão a atividade física contribui para um estilo de vida saudável. A maioria dos alunos apresenta hábitos alimentares inadequados, e não sabem o que poderiam alterar para melhorar os mesmos.

(Balanço da 1ª etapa, p.41)

Foi a partir da aplicação deste instrumento que pude preparar e desenvolver um trabalho sistemático e planeado ao longo do ano sobre as temáticas relacionadas com os estilos de vida saudável. O mesmo revelou-se fulcral para compreender as reais necessidades de aprendizagem dos alunos, sem transmitir a sua avaliação através de “notas”. O objetivo desta avaliação não era atribuir notas, mas sim regular o processo de ensino, que considero ter sido bem implementado e ter ido ao encontro do que defende Ribeiro & Ribeiro (1990), citado por Dias & Rosado (2003):

... um teste formativo não é classificado (...). Se o teste formativo pretende verificar se estão, de facto, a ter lugar as aprendizagens visadas, para se tentar ultrapassar dificuldades dos alunos, não tem sentido classificar estes últimos no momento em que o processo de ensino ainda está a decorrer, quando ainda se está a responder a dúvidas e a esclarecer problemas.

Em termos futuros, pretendo manter a estratégia de criar um instrumento deste tipo para avaliar a área dos conhecimentos, considerando que o mesmo foi bastante pertinente para compreender as reais necessidades dos alunos, possibilitando-me orientar o processo de ensino-aprendizagem. Todo o processo desenvolvido nesta área, permitiu que a maioria dos alunos no final do ano letivo compreendessem a importância de adotarem estilos de vida saudáveis, assim como a importância da disciplina de Educação Física no seu currículo.

Ao nível da área das atividades físicas e desportivas, como referi anteriormente, no período de avaliação inicial tive a preocupação de abordar todas as matérias definidas no novo protocolo de avaliação inicial. O facto de ter encarado sempre a etapa de

avaliação inicial com um cariz formativo, permitiu-me ensinar/rever algumas competências antes de realizar a avaliação propriamente dita.

Através desta estratégia, pude verificar que alguns alunos apesar de estarem no mesmo nível, possuíam ritmos de aprendizagem diferentes, o que me permitiu aferir alguns prognósticos. Isto vai ao encontro do que Araújo (2007) defende, dado que a mesma evidencia que a avaliação inicial deve ocorrer em situações de aprendizagem e que o professor deve acompanhar as situações, dando *feedback* e intervindo de acordo com o nível dos alunos, como faz normalmente.

Considero que todas as estratégias utilizadas durante a etapa de avaliação inicial foram adequadas. Consegui recolher informações sobre os alunos nas várias matérias, e realizar o respetivo diagnóstico e prognóstico, de forma a poder respeitar o princípio da diferenciação de ensino. Os diagnósticos elaborados foram fiáveis, dado que foram realizadas poucas alterações aos níveis atribuídos aos alunos nas variadas matérias.

Outros dos objetivos definidos para a etapa de avaliação inicial foram: permitir associar os nomes de todos os alunos às respetivas caras; conhecer os alunos, as suas capacidades e interesses; realizar uma primeira aproximação sócio afetiva com os alunos; apresentar as matérias, das três áreas, a lecionar ao longo do ano; identificar em cada matéria, o nível geral da turma, e quais os alunos críticos; diagnosticar o nível inicial dos alunos em todas as matérias de todas as áreas que constem do protocolo de avaliação inicial; prognosticar o nível de aprendizagem que cada aluno poderá alcançar; definir pontos fortes e fracos de cada um; estabelecer rotinas de organização e regras de funcionamento das aulas e propiciar um clima de aula positivo e desafiante; experimentar diversas rotinas de organização e gestão da aula/turma de forma a adotar as que mais se adequem à realidade da turma; promover as aprendizagens dos alunos em todas as matérias lecionadas; proporcionar aulas inclusivas, em que todos possam participar sem constrangimentos; permitir adotar uma perspetiva profissional reflexiva e com uma real preocupação pelos seus alunos; permitir tomar decisões fulcrais de planeamento, tais como a definição de grupos de nível, matérias prioritárias, aferição do plano plurianual, construção do plano anual de turma e definição das etapas seguintes; realizar um diagnóstico dos pontos fracos e fortes do professor. Os mesmos foram alvo de apreciação no balanço da 1ª etapa, donde destaco:

No final desta etapa, consigo criar com alguma facilidade grupos de nível para as mais diversas matérias, possuo informação pertinente para elaborar o plano anual de turma e para definir prioridades para as etapas seguintes.

(Balanço da 1ª etapa, p.45)

Segundo Dias & Rosado (2003), a avaliação formativa tem como finalidade identificar e descrever os sucessos e as dificuldades dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, dando a conhecer esses factos aos alunos e respetivos encarregados de educação.

Neste sentido, os alunos tiveram acesso e foram elucidados sobre todo o processo de avaliação, assim como os respetivos critérios de classificação desde o início do ano letivo. Tive ainda a preocupação de envolver os encarregados de educação neste processo, sendo elaborada uma ficha a explicar os critérios de avaliação para os mesmos assinarem. Também, foram disponibilizadas diversas fichas individuais elaboradas ao longo das unidades de ensino, a que os mesmos podiam aceder, tanto através de formato de papel, como de formato digital através da plataforma *moodle* da escola.

As fichas de avaliação, entregues de forma individual aos alunos no final das unidades de ensino, continham informações relativas ao grau de consecução dos objetivos na área das atividades físicas e desportivas e da área da aptidão física (anexo 14), indicando o seu respetivo nível (introdutório ou elementar), contendo ainda uma pequena referência às atitudes e comportamentos.

A aplicação destes instrumentos surtiu efeito na atitude e na envolvimento dos alunos face ao seu processo de aprendizagem. Como evidenciei no balanço da 2ª unidade de ensino da 3ª etapa:

O primeiro impacto, após ter entregue esta ficha, foi bastante positivo, dado que os alunos preocuparam-se com os resultados dos testes do fitnessgram, dizendo que iriam melhorar para atingir outra cor (sistema de apreciação utilizado). Outros disseram que iriam melhorar as horas de chegada à sala de aula, porque não tinham boa apreciação relativamente à pontualidade.

(Balanço da 2ª unidade de ensino da 3ª etapa, p.11)

Os alunos que ao nível dos resultados da aptidão física apresentavam resultados bastante distantes da zona saudável, foram elucidados de que a avaliação nesta área iria incidir sobre a sua evolução.

Desta forma, enquanto uns foram estimulados com intuito de poderem alcançar a zona saudável da aptidão física, outros foram incentivados a evoluírem de forma progressiva, definindo para isso metas individuais, de modo a possibilitar que os mesmos pudessem alcançar o nível considerado de sucesso pelo AEPM.

Considero portanto, que atribuí ênfase ao processo de aprendizagem e não apenas ao produto final, o que vai ao encontro de um processo de avaliação “da frente para trás” defendido por Boggino (2009). Este define, que os processos de avaliação

devem correlacionar a produção do aluno, num dado momento, com os saberes que este tinha num momento anterior, devendo o professor realizar uma avaliação pedagógica e não apenas classificativa.

Identifico-me claramente com esta ideologia de avaliação, dado que ao longo do ano letivo refleti bastante sobre este tema. Inicialmente tinha uma ideia mais formatada de que avaliar seria um processo que teria em vista a classificação do aluno.

No entanto, com o decorrer do ano letivo percebi claramente que a avaliação só faz sentido numa perspetiva pedagógica, de impulsionar as aprendizagens dos alunos. Ao contactar com a realidade de uma turma, percebi o quão desmotivante seria se seguisse os critérios de avaliação à risca, no sentido em que determinados alunos saberiam à partida que nunca iriam conseguir alcançar o nível considerado de sucesso pelo DEF, dada a distância que estes se encontravam em relação aos objetivos pré-estabelecidos para o seu ano letivo.

Como tal, senti a necessidade de criar metas específicas para alguns alunos, no sentido de lhes permitir alcançar um nível considerado de sucesso, mesmo que isso implicasse simplificar alguns dos objetivos estipulados para o seu ano de escolaridade, ou por exemplo, reduzir o número de percursos que teriam de realizar nos testes de aptidão física.

Considero que este foi um ponto positivo na minha evolução enquanto professor, na medida em que, deste modo, consegui colocar em prática alunos que se recusavam, em anos anteriores, a realizar aulas de Educação Física. Dois dos meus alunos que anteriormente se recusavam a realizar o teste de aptidão aeróbia do vaivém, conseguiram evoluir consideravelmente no número de percursos realizados até ao final do ano, o que lhes permitiu alcançar uma classificação de nível 3, apesar de se encontrarem abaixo da zona saudável da aptidão física, para as suas idades.

Na minha perspetiva, estes alunos adquiriram o gosto pela prática desportiva, valorizando a autossuperação em detrimento da competição, o que poderá originar a mudança do seu estilo de vida, de um predominantemente sedentário para um mais ativo.

Como professor, ao verificar estas pequenas conquistas senti-me verdadeiramente realizado. Para um leigo, poderá ser algo que não se deva valorizar e no que diz respeito a critérios estabelecidos até poderia ser considerado um “mau resultado”, uma vez que os alunos não atingiram o nível estipulado como de sucesso. No entanto, considero que são pequenas conquistas como esta que fazem os professores

acreditarem que o seu trabalho tem impacto na vida dos outros, o que demonstra a riqueza desta profissão.

Ao longo de todo o estágio pedagógico, senti que dei um salto qualitativo ao nível da adequação de instrumentos no processo de avaliação formativa. Considero que este processo se tornou claro, tanto para mim como para os alunos. O mesmo fez parte do processo de desenvolvimento curricular, servindo para regular o ensino e o seu planeamento, sempre com uma perspectiva de melhorar a aprendizagem (Araújo, 2007).

Assim, consegui garantir a coerência entre a avaliação inicial, a formativa e a sumativa. Os vários instrumentos utilizados visavam sempre o alcance das competências previstas para determinada etapa ou unidade de ensino e serviram para que alguns alunos mudassem de atitude perante as aulas, ficando mais envolvidos e sentindo-se responsabilizados pelas suas aprendizagens. Tentei sempre que a informação chegasse aos encarregados de educação, quer através de fichas para os mesmos assinarem, quer através de informação disponível na plataforma da escola.

Tive o cuidado de elaborar um processo de avaliação formativa envolvendo as 3 áreas de extensão da Educação Física, procurando sempre reforçar os pontos fortes dos alunos, não deixando que nenhum aluno não tivesse registos da sua avaliação nas 3 áreas. No sentido em que, para a área dos conhecimentos criei dois instrumentos de avaliação, um mais formativo e o outro mais sumativo apenas para aqueles que não realizaram o primeiro. Pretendi assim, colmatar lacunas evidenciadas na primeira etapa, onde inicialmente não consegui obter registos desta área para todos os alunos.

A relação estabelecida com os encarregados de educação através do acompanhamento da direção de turma, permitiu-me elaborar uma pequena sessão de esclarecimento sobre o funcionamento da plataforma *moodle* para os mesmos poderem aceder às informações dos seus educandos com maior facilidade.

No entanto, o facto de não estarem presentes todos os encarregados de educação levou a que esta intervenção não conseguisse alcançar a magnitude esperada. Na medida em que os alunos que precisavam de maior acompanhamento por parte dos mesmo, acabaram por ser aqueles que evidenciaram maiores lacunas neste aspeto.

Portanto, em termos futuros, deverei manter os instrumentos e as estratégias adotadas neste parâmetro, disponibilizando toda a informação sobre a evolução dos alunos nas 3 áreas de extensão da Educação Física, tanto para alunos como para encarregados de educação.

Ao nível das funções certificadoras e classificativa, considero que o processo de avaliação sumativa foi correto e justo. Primeiro porque os resultados da avaliação

formativa foram tidos em conta para aferir os objetivos terminais prognosticados, o que demonstra que pretendi essencialmente promover as aprendizagens dos alunos e não apenas classificá-los, como defendem Carvalho (1994), Araújo (2007) e Boggino (2009). Segundo, porque os alunos foram avaliados conforme estipulado no PAT, de acordo com os critérios estabelecidos no PCEF, tendo em conta a evolução dos mesmos na obtenção dos objetivos estipulados para o 3º período, que estão de acordo com o PNEF.

Deste modo, considero que este processo foi idealizado procurando valorizar os pontos fortes dos alunos, valorizando a sua evolução ao longo de todo o ano letivo. O mesmo, foi elaborado de forma transparente para todos os que nele estavam envolvidos. Tive sempre a preocupação de realizar uma recolha sistemática de informação ao longo de todas as unidades de ensino, para evitar possíveis lacunas no processo. Esta recolha de informação era realizada imediatamente após o término das sessões, sendo registada nas grelhas de avaliação dos alunos, que eram entregues no final de cada unidade de ensino, o que vai ao encontro do que defende Dias & Rosado (2003). Esta estratégia revelou-se acertada dado que podia acompanhar corretamente os alunos no decorrer da aula, dando *feedbacks* constantes. Nos casos duvidosos a avaliação dos alunos era aferida através da autoavaliação dos mesmos.

Ao nível da aptidão física, a avaliação foi realizada de acordo com uma bateria de testes de condição física definida pelo PCEF, aplicada no início e final de cada etapa de ensino, como já foi referido no ponto anterior (3.1.2. Planeamento).

Na minha perspetiva, é essencial que os alunos sejam sujeitos ativos nas suas aprendizagens, porque ao tornarem-se mais conscientes daquilo que sabem e das suas potencialidades de desenvolvimento, poderão regular as suas aprendizagens, definindo assim os seus percursos (Araújo, 2007). Daí, ter envolvido sempre os alunos, no seu processo avaliativo, quer através das fichas evidenciadas anteriormente quer através da auto e heteroavaliação realizada no final de cada período.

Para Dias & Rosado (2003), a autoavaliação é uma forma essencial para transformar o conhecimento do aluno em algo mais do que uma simples competência sobre a qual não se refletiu, levando a que o mesmo interceda de forma consciente relativamente a essa competência.

Um dos sinais positivos da envolvimento dos alunos no seu processo avaliativo é a elevada correspondência entre a classificação que cada aluno indicou nas suas folhas de autoavaliação, com aquela que realmente obtiveram. O facto de realizar o teste de aptidão física do vaivém, tanto no início como no final do período, possibilitou-me vislumbrar os efeitos que o meu trabalho surtia na aptidão física dos alunos. Permitindo,

não só adequar estratégias para etapas futuras para aqueles alunos que não demonstraram evolução, como também demonstrar aos alunos que o seu trabalho nas aulas tem repercussões na sua saúde, desempenho e consequentemente na sua classificação.

Segundo Dias & Rosado (2003), um processo de autoavaliação requer que sejam explicitados os objetivos da aprendizagem, assim como, os critérios de avaliação. Neste sentido, o sucesso do processo de autoavaliação deveu-se principalmente à disponibilização e clarificação dos critérios de avaliação, realizada logo no início do ano letivo, e reforçada através de documentos escritos na plataforma *moodle*.

Outro aspeto fulcral, foi o facto de ter disponibilizado um documento na plataforma com o que cada aluno deveria ser capaz de realizar para atingir o respetivo nível na área das atividades físicas e desportivas. Assim, de forma individual, os alunos poderiam definir as suas metas, podendo trabalhar as competências necessárias para as alcançar.

Na minha perspetiva, o processo de avaliação realizado ao longo de todo o ano letivo foi evoluindo de acordo com a minha evolução enquanto professor. Com o decorrer das várias etapas senti maior facilidade na observação dos alunos, na medida em que gradualmente estava cada vez menos preocupado com tarefas organizativas e/ou de gestão de conflitos.

Futuramente, pretendo implementar um processo de avaliação idêntico e planeado logo desde o início do ano letivo. O mesmo deve envolver as 3 áreas de extensão da Educação Física, utilizar diversos instrumentos e intervenientes, e deverá ser realizado sistematicamente de modo informal e de modo formal, ao longo de todo o ano letivo (Rosado, 2002). A estratégia de aplicar instrumentos de auto e heteroavaliação deverá ser mantida, na medida em que potencia o envolvimento dos alunos no seu processo avaliativo, e consequentemente aumenta o seu grau de empenho, logo as suas aprendizagens (Sarmiento, Veiga, Rosado, Rodrigues & Ferreira, 1998).

No que diz respeito ao processo de avaliação sumativa, este foi o tema que gerou maior controvérsia nas reuniões de DEF. A ausência de critérios de classificação para o 1º e 2º períodos, no PCEF, originou uma divergência de metodologias utilizadas para as classificações dos mesmos.

No entanto, não considero que esta seja uma lacuna do documento.

Na minha perspetiva, a classificação no final do 1º e 2º períodos, deverá ter um cariz eminentemente formativo, a avaliação dos alunos tem uma profunda dimensão pedagógica e didática e, por isso, cabe ao professor adequar as estratégias, e

consequentemente o processo avaliativo à realidade da turma que dispõe (Fernandes, 2009).

Cabe ao professor através do seu corpo de conhecimentos observar, analisar, avaliar e decidir o que fazer e como fazer em cada situação educativa para alcançar a sua missão profissional, de conseguir que o maior número de alunos atinja os níveis mais elevados de aprendizagem (Rodrigues & Peralta, 2008).

Contudo, o professor nunca se poderá esquecer dos objetivos terminais estabelecidos pelo DEF, no PCEF, de forma a essencialmente orientar o processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos, e para se reger pelos mesmos na classificação final do ano letivo, de modo a que todos os professores da disciplina sigam os mesmos critérios de classificação no final de cada ano letivo, criando assim dados comparáveis, passíveis de se retirarem conclusões para aferir o PCEF para os anos seguintes.

.3.1.4. Condução

A condução de ensino é a área com maior preponderância em todo o estágio pedagógico, e está diretamente relacionada com a prática pedagógica.

Esta área engloba uma diversidade de procedimentos, nomeadamente a organização, instrução, clima de aula e disciplina, essenciais para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

É na condução de ensino que se conjugam os efeitos de todas as decisões relativas ao processo ensino-aprendizagem. Estas classificam-se em 3 tipos: pré-impacto, impacto e pós-impacto. As decisões de pré-impacto são as que foram adquiridas antes do início da sessão, representam os pensamentos que guiam a intervenção educativa do professor. As de impacto são as que foram tomadas durante a interação com os alunos no decorrer da aula. As de pós-impacto representam as cognições no período após o término da aula, no qual o professor reflete sobre o que deve modificar para potenciar as aprendizagens dos seus alunos em futuras aulas (Mosston & Ashworth, 2008).

No início do processo do estágio pedagógico nunca tinha lecionado uma sessão de Educação Física em contexto real e neste sentido a 1ª etapa de formação serviu para verificar quais as minhas principais necessidades formativas enquanto professor.

Desse modo, pude constatar que as minhas principais dificuldades se relacionavam com as tarefas de organização e instrução. Foi-me possível verificar, que despendia demasiado tempo com as mesmas, apresentando dificuldade em manter os alunos em silêncio e atentos.

Segundo Rosado & Mesquita (2009), a instrução é a “chave” da estruturação e modificação das situações de aprendizagem. Dela fazem parte todos os comportamentos, verbais ou não-verbais (e.g. exposição, explicação, demonstração, *feedback* e formas de comunicação não-verbais), que estão intimamente ligados aos objetivos de aprendizagem.

Segundo Gallahue & Donnelly (2008), um professor eficaz é aquele que, através da instrução planeada, é capaz de provocar mudanças positivas no aluno, ocorrendo as mesmas num ambiente significativo e não ameaçador, auxiliando o desenvolvimento de um indivíduo racional e ativo.

Como tal, empenhei-me no sentido de ultrapassar esta primeira barreira, e considero que dei um “salto” qualitativo ao nível das tarefas de instrução do início para o fim do ano letivo. Melhorei claramente ao nível da linguagem, no sentido em que criava mudanças no volume da voz e na entoação durante estes momentos, adquirir a estratégia de manter sempre o contacto visual com os alunos mais perturbadores, e sempre que necessário revelava entusiasmo e recorria a exemplos da vida quotidiana para facilitar a comunicação com os mesmos.

Com a aplicação destas estratégias, principalmente durante o 2º período, adquiri um discurso fluido e adaptado aos diversos contextos. Mesmo no contexto da turma do 7º1ª, apesar da dinâmica da mesma, consegui captar melhor a atenção dos alunos, garantindo pelo menos o silêncio nas tarefas desta natureza.

Um exemplo que considero digno de destaque, foi o facto de ter modificado o nome de um jogo de “percurso de orientação” para “caça ao tesouro”, isto levou a que os alunos ficassem muito mais atentos para o momento de instrução que precedeu o exercício. Na minha perspetiva, são pormenores como este que conseguem fazer a diferença entre alcançar o sucesso nas várias tarefas, ou não, e que só se adquirem com a experiência de ensino em contexto real.

Como professor senti a necessidade de ajustar o meu discurso de forma a adaptar-me ao contexto em que estava inserido, o que possibilitou que os alunos colaborassem no processo de ensino-aprendizagem, sentindo-os mais motivados para a prática. Tal vai ao encontro do que defende Rosado & Mesquita (2009), quando refere que o professor deve conseguir criar ambientes favoráveis ao desenvolvimento de capacidades e potencialidades dos alunos, mantendo-os motivados.

As experiências proporcionadas pela semana de professor a tempo inteiro (SPTI) e a de ensino a uma turma de 1º ciclo, permitiram-me verificar que a instrução é um dos meus pontos fortes, contrariando a perceção que tinha ao nível da condução de ensino

ao 7^o1^a. Considero, que estas experiências foram uma mais-valia para a minha formação, permitindo-me não só evoluir e desenvolver vários aspetos relacionados quer com o planeamento quer com a condução de ensino, como também adquirir confiança nas minhas capacidades, potenciando assim a minha evolução ao longo do ano letivo.

O facto de poder lecionar várias turmas de anos diferentes permitiu-me verificar quais as minhas verdadeiras limitações, assim como testar a minha capacidade de adaptação aos mais diversos contextos. Considero, inclusivamente, que devido à diversidade de experiências de lecionação, pude apurar que certos aspetos em que considerava que tinha maiores dificuldades evidenciaram-se como pontos fortes, nomeadamente ao nível das competências de instrução e relação professor-aluno.

(Balanço SPTI e experiência ao 1^o ciclo, p.12).

Na minha perspetiva, a minha evolução nas tarefas de instrução deveu-se em particular às dificuldades criadas pela dinâmica da turma (7^o1^a).

Quando se pensa na profissão de professor de Educação Física, acedemos quase que automaticamente a uma imagem de diversas modalidades (matérias). Contudo, após finalizar esta etapa, verifico que a primeira imagem que me deveria ocorrer seria a de um Professor, e a meu ver, inerente à profissão de professor está a de educador por excelência. Com o 7^o1^a tenho claramente a necessidade de ser muito professor, e como tal senti a necessidade de criar objetivos mais gerais para a turma.

(Plano anual de turma 7^o1^a, p.44)

Como inicialmente senti bastantes dificuldades nas tarefas desta natureza, investi significativamente em estratégias para as ultrapassar, proporcionando uma clara evolução neste parâmetro.

As particularidades desse contexto levaram a que tivesse de investir no sentido de planear as instruções, de forma a reduzir os tempos das mesmas, assim como a quantidade de informação a transmitir, o que se revelou uma mais-valia para garantir o empenho dos alunos nas tarefas.

Inicialmente, sentia muitas dificuldades em comunicar com os alunos mais novos, o meu discurso não era adequado às suas idades, no entanto no final do 2^o período já não senti essa dificuldade, pelo contrário senti-me muito confiante a comunicar com os mesmos.

Rosado (1999) afirma que o sucesso no processo de ensino só é alcançado quando o professor reflete acerca de toda a dinâmica existente na sala de aula, acerca da relação sujeito, tarefa e envolvimento.

Como tal, considero que um dos contributos para a minha evolução nas tarefas de instrução, devera-se às rotinas e sinais criados, para que os alunos reconhecessem os momentos de instrução, assim como os respetivos locais destinados aos mesmos.

Segundo Rosado & Ferreira (2009), o professor é um especialista na organização de situações de aprendizagem. Cabe-lhe o papel de propor, orientar e controlar experiencias significativas de aprendizagem, salvaguardando as condições operativas e afetivas que facilitem e promovam as transformações das maneiras de ser, pensar e agir dos alunos.

Deste modo, surgiram muitas preocupações que foram alvo de reflexão, tendo em vista a obtenção do sucesso dos meus alunos. Além das preocupações pedagógicas tive de contornar dificuldades que foram surgindo, indo sempre ao encontro dos objetivos pré-estabelecidos.

Um desses exemplos, foi a dificuldade encontrada para dar uma correta instrução inicial. Como tal, no início de cada sessão era realizado primeiramente o aquecimento em detrimento da instrução inicial. Apenas após o término do mesmo, é que os alunos se reuniam para que pudesse realizar um momento de instrução curto, objetivo e assertivo. Isto vai ao encontro das opções referidas por Rodrigues (1994) para a estruturação geral de uma sessão de Educação Física.

Ao utilizar esta rotina consegui ultrapassar as dificuldades em reunir todos os alunos na fase inicial da aula, e evitei o dispêndio temporal para garantir a atenção dos mesmos. Assim, após o aquecimento, os alunos encontravam-se mais concentrados e menos faladores, o que potenciou instruções mais curtas e efetivas. Futuramente, sempre que me defrontar com uma turma com características semelhantes ao 7^o1^a, não terei dúvidas em recorrer a esta estratégia. Pude verificar que após um momento de atividade física os alunos encontram-se mais concentrados e recetivos aos momentos de instrução.

No que respeita aos locais escolhidos para estes momentos, evoluíram de uma forma aleatória, para locais específicos onde os alunos se sentavam e distanciavam dos possíveis elementos de distração.

A consolidação das rotinas de âncora contribuiu para melhorar a qualidade destes momentos de instrução, dado que foram designados locais específicos para estas tarefas, para os diversos espaços.

Na minha perspetiva, esta é uma estratégia pedagógica eficaz, e como tal deverei mante-la em termos futuros. Notei uma clara diferença na atitude dos alunos, a partir do momento em que interiorizaram a rotina de reunir num local específico. O facto de estarem sentados de costas para as fontes de distração levou a que surgissem menos comportamentos fora da tarefa e/ou de indisciplina, o que encurtou os tempos destas tarefas, potenciando assim maior tempo de prática motora, e possivelmente tempo potencial e aprendizagem, o que em última instância melhorou a qualidade do ensino (Rodrigues, 1994).

De forma semelhante, foram estabelecidas rotinas para acompanhar ativamente as atividades de aprendizagem dos alunos, de forma a obter níveis de empenho e motivação mais elevados. Deste modo, planeava sempre um local para poder observar a aula de forma periódica, de modo a poder “sair da aula”, mas estando mesmo no centro da mesma, de forma a ver e ser visto.

Considero, que um bom professor deverá ter a capacidade de avaliar a sua própria aula, de “sair da mesma” e verificar o comportamento dos seus alunos, as suas execuções técnicas, o seu empenho e a relação entre pares. Estes períodos permitiam-me fornecer *feedbacks*, verificar a evolução dos alunos, e ajustar exercícios e grupos de trabalho no decorrer da sessão.

Segundo Gallahue & Donnelly (2008) a seleção, disposição e utilização dos equipamentos são aspetos importantes na organização eficaz da aula, originando o incremento da participação dos alunos e a redução dos comportamentos de indisciplina.

Os mesmos autores consideram que se o material for selecionado, disposto e utilizado de modo correto, os objetivos de aprendizagem serão maximizados.

Este foi um dos aspetos onde verifiquei claras evoluções ao longo de todo o ano letivo. Inicialmente surgiam vários comportamentos fora da tarefa e de indisciplina, principalmente nas transições entre exercícios, sem que compreendesse a sua origem. Para além das relações estabelecidas entre os alunos, eu como professor teria de realizar algo para modificar esses comportamentos no contexto da aula de Educação Física.

Nesse sentido pude verificar que muitas das vezes, apenas a alteração da disposição do material, e da organização da aula preveniam esses comportamentos.

O simples facto de colocar um arco, em cada estação, para os alunos colocarem o material que estavam a utilizar nas mesmas, nos momentos de instrução ou de transição entre exercícios, reduziu significativamente os comportamentos desta natureza.

Ainda no que diz respeito à prevenção da indisciplina, utilizei a estratégia de controlar os comportamentos à distância. Esta possibilitou-me criar intervenções verbais constantes que preveniram o aparecimento de comportamentos inapropriados.

Progressivamente foram criados, em todas as aulas, momentos de reconcentração e de informação de retorno, de modo a prevenir comportamentos menos apropriados assim como de promover o empenho de todos.

Nestes momentos, foi desenvolvida tanto a rotina de colocar os vários grupos de trabalho a observar os bons exemplos de aprendizagem, o que estimulou o empenho e motivação de todos, como a utilização de questionamento para aferir a compreensão e retenção dos objetivos dos exercícios propostos. Contudo, só consegui consolidar a primeira, para a turma do 7º1ª, no 3º período. A dinâmica da turma dificultou bastante a implementação desta estratégia, tendo de passar progressivamente da observação de grupos de trabalho, nas várias estações, para a totalidade da turma.

No entanto, a consolidação da rotina de demonstrar os bons exemplos perante toda a turma foi um fator potenciador das aprendizagens dos alunos. Esta possibilitou que os mesmos, trabalhassem de forma mais afincada, para puderem ser os próximos a demonstrar a sua evolução para toda a turma. Em futuras situações de ensino-aprendizagem, deverei utilizar esta estratégia, dado que promove um clima de aula mais favorável, incutindo um espírito competitivo nos alunos, levando os mesmos se auto superar, o que origina um maior empenho nas sessões e consequentemente maiores índices de aprendizagem.

Segundo Rosado (1997), o questionamento oral permite melhorar a motivação, o clima de aula, a instrução, a gestão e a disciplina. Deste modo, pude evidenciar que a utilização desta estratégia nos momentos de reconcentração potenciou um maior empenho por parte dos alunos nas tarefas de aprendizagem, melhorando também a concentração dos mesmos nas tarefas de instrução. Por outro lado, esta estratégia permitiu-me ir aferindo os conteúdos que os alunos estavam realmente a reter, sendo utilizada como uma estratégia de avaliação formativa.

Para Teixeira (2007), é no 2º período que os professores estagiários sentem maiores dificuldades em diferenciar o ensino. No meu entender, na 1ª fase de formação os estagiários atribuem prioridade a outros aspetos que não à diferenciação de ensino. Esta só se torna uma realidade no 2º período quando questões relacionadas com o controlo da turma se encontram resolvidas.

Todavia, senti claramente maiores dificuldades neste parâmetro na 1ª etapa de formação. Como deixei transparecer no relatório da 1ª etapa:

Senti alguma dificuldade em diferenciar o ensino e a planear de acordo com as capacidades de cada aluno para o 7º1ª. A dinâmica da turma e as relações aluno-aluno dificultam a criação de grupos de trabalho homogêneos na sua constituição (...)

(Relatório da 1ª avaliação intercalar, p.5)

Posso agora constatar, que saltei etapas de formação, tendo normalmente surgido problemas daí resultantes. Dei prioridade à diferenciação de ensino, quando rotinas e problemas disciplinares ainda não estavam resolvidos.

No 2º período foi quando me senti confortável para criar mais situações de exercício ajustadas às necessidades dos alunos. Consegui assim diferenciar as situações de ensino, o que promoveu também maior empenho dos alunos nas tarefas. Considero, que este foi um ponto em que me destaquei de um período para o outro, dado que no 2º consegui controlar melhor os comportamentos dos alunos, o que levou a que conseguisse gerir situações diferenciadas com maior facilidade.

Considero que assim, consegui respeitar o princípio da inclusividade e o da igualdade de oportunidades defendido por Araújo (2007). Ao diferenciar o ensino consegui tratar de desigual maneira o que era desigual à partida. Assim, promovi melhorias na aprendizagem dos meus alunos para a obtenção dos objetivos terminais do ano.

As estratégias implementadas, de forma a garantir uma maior adequação dos exercícios às necessidades efetivas dos alunos, variaram consoante o grau de autonomia que os mesmos apresentavam perante os exercícios das várias matérias.

Para as matérias em que apresentavam maior autonomia, foram criadas fichas tarefa, que também possuíam as componentes críticas dos gestos técnicos que estavam a trabalhar, procurando não só envolver o aluno na sua própria aprendizagem mas também motivá-lo e mantê-lo empenhado.

Nas matérias em que os mesmos não apresentavam autonomia, as estratégias variavam, desde o ensino massivo com um estilo de ensino por comando (e.g. Dança), até à utilização do estilo de ensino recíproco em conjunto com o preenchimento de fichas de autoavaliação, o que se revelou um ponto a favor do empenho dos alunos, mas um ponto desfavorável no tempo de prática dos mesmos.

Como referi anteriormente, as aulas eram predominantemente politemáticas e, como tal, tive a necessidade de recorrer a estilos de ensino diferentes no decorrer da mesma sessão. No entanto, os mais utilizados foram essencialmente convergentes, sendo o estilo de ensino tarefa sem dúvida o mais utilizado. Tal foi a opção porque

constatei que tanto a turma como eu trabalhávamos melhor neste tipo de estilos de ensino. Através destes, consegui manter um maior controlo em termos comportamentais, podendo focar-me essencialmente nas aprendizagens dos alunos (Mosston & Ashworth, 2008).

No entanto não considero que este seja “o melhor” estilo de ensino a utilizar. A experiência que tive na SPTI, permitiu-me lidar com diferentes contextos e situações, das quais pude concluir que não existem estilos de ensino “ideais”. O professor tem de possuir a capacidade de adequar os estilos de ensino que se adaptam melhor às características evidenciadas pela turma e pela especificidade das matérias.

Até ao final do 2º período, dadas as particularidades do 7º1ª (relações aluno-aluno) tive de optar por criar genericamente 3 grupos de trabalho (um com os alunos mais aptos fisicamente, e que apresentavam normalmente problemas comportamentais), e os outros 2, homogêneos entre si, mas heterogêneos na sua constituição.

Como tal, adquiri uma estrutura de aula e uma rotina que me possibilitou focar maioritariamente nas aprendizagens e menos nos comportamentos dos alunos, apesar de por vezes terem surgido comportamentos de indisciplina.

Nesse período, as aulas apresentavam essencialmente 3 estações, uma para cada grupo de trabalho, e iniciavam-se com jogos lúdicos e cooperativos, o que levou a uma melhor relação entre pares.

Diversas vezes os exercícios propostos eram diferenciados entre o 1º grupo de trabalho e os restantes. No entanto, mesmo dentro dos grupos, sempre que possível, eram aplicadas variantes de facilidade/dificuldade de forma a promover uma maior diferenciação de ensino, garantindo o sucesso de todos na execução das tarefas propostas.

Neste sentido, promovi um melhor clima de aula, através da relação aluno-tarefa, e inerentemente potencieei as aprendizagens de todos os alunos. Desta forma, consegui criar situações para que alunos com diferentes níveis de desempenho estivessem a realizar a mesma tarefa desenvolvendo competências diversificadas, o que vai ao encontro do que defende Araújo (2007). Esta realidade não era possível na 1ª etapa de formação. O facto de inicialmente a construção de um simples plano de aula consumir, por vezes, mais tempo do que a própria aula em si, revela bem a evolução que tive.

Posso agora verificar que determinadas tarefas que no início do ano letivo me pareciam complexas, se tornaram progressivamente mais simples, exigindo cada vez menos tempo na sua elaboração.

Apenas no 3º período, senti que existiam condições para que dentro da mesma estrutura de aula (3 estações) fosse implementada outra metodologia na formação dos grupos de trabalho. Assim, pude integrar gradualmente alunos que não se relacionavam entre si, nas mesmas equipas. Isto levou a que os grupos se tornassem mais heterogêneos na sua constituição, mas mais homogêneos entre si.

Esta heterogeneidade levou a que os alunos com maiores dificuldades conseguissem experimentar situações de jogo (reduzido ou formal), que de outro modo não conseguiriam. Denotei que, quando corretamente instruídos sobre os objetivos das opções tomadas os alunos revelavam-se mais cooperantes, e com o estabelecimento de condicionantes (e.g. só podem marcar ponto quando a bola passa pelo aluno “x”) os alunos que à partida iriam ter maiores dificuldades eram aqueles que demonstravam maior evolução.

Por outro lado, em termos formativos, para os alunos mais aptos fisicamente, foi importante começarem a compreender a importância do trabalho em equipa, e de cooperarem com os colegas. Apesar de este ter sido um objetivo estabelecido logo no início do ano, considero que apenas no final do ano é que foi alcançado com sucesso.

Assim sendo, os alunos deverão:

- *Participar ativamente em todas as situações e procurar o êxito pessoal e do grupo:*
 - *Relacionando-se com cordialidade e respeito pelos seus companheiros, quer no papel de parceiros quer no de adversários;*
 - *Aceitando o apoio dos companheiros nos esforços de aperfeiçoamento próprio, bem como as opções do(s) outro(s) e as dificuldades reveladas por eles;*
 - *Interessando-se e apoiando os esforços dos companheiros com oportunidade, promovendo a entreaajuda para favorecer o aperfeiçoamento e satisfação própria e do(s) outro(s);*

(Plano anual de turma 7º1ª, p.44)

Neste sentido, foi esta a forma que encontrei para intervir mais incisivamente na problemática do desenvolvimento pessoal e social, intercedendo para isso no desenvolvimento sócio afetivo dos alunos. No meu entender, ao estabelecer a criação de grupos heterogêneos, enfatizando a cooperação e reflexão conjunta, promovi o desenvolvimento de objetivos transversais a todo o processo educativo, tornando os meus alunos melhores pessoas. Esta intervenção também acarretou alargados benefícios em termos de desenvolvimento motor para os alunos que apresentavam maiores dificuldades (Ribeiro, 2006).

Segundo Rosado (1997), a diversidade de objetivos, de contextos, de matérias, de alunos e de professores que definem o processo de ensino-aprendizagem, acarreta uma grande diversidade de estratégias de ensino e procedimentos técnico-didáticos, devendo o professor optar pelos procedimentos que melhor se ajustem à concretização dos seus objetivos pedagógicos.

Como tal, não poderei definir qual a melhor formação de grupos a utilizar. Na minha perspetiva, tudo depende do contexto em que me encontre inserido, assim como os objetivos que se pretendam alcançar. Cabe sempre ao professor, de forma intencional, tomar as opções pedagógicas mais adequadas.

No que diz respeito ao controle ativo da aula, desenvolvi gradualmente a minha forma de me deslocar pelo espaço, de modo a poder fornecer *feedbacks*, assim como realizar um controlo à distância dos comportamentos inapropriados.

No início do processo de estágio encontrava-me bastante atarefado com as questões de organização da sessão e praticamente não observava as minhas aulas.

No entanto, comecei a deslocar-me para pontos específicos dos espaços de aula, de modo a garantir que conseguia ver o maior número de alunos possível no meu campo de visão, efetuando um varrimento com o olhar para os cantos do pavilhão de forma programada. Considero que esta evolução acarretou vários benefícios na prevenção de comportamentos inapropriados, na medida em que os alunos sentiram que estavam a ser observados e como tal, deverá ser uma estratégia a manter em futuras aulas.

Ao nível do acompanhamento da prática, a otimização da circulação pelo espaço de aula, de uma forma geral, proporcionou o incremento da quantidade e qualidade dos *feedbacks* fornecidos.

Segundo Rodrigues (1994), o *feedback* é considerado como uma das variáveis de sucesso da prática pedagógica, ao lado da construção e manutenção de um clima positivo na aula. O mesmo, consiste na informação de retorno efetuada de acordo com a prestação motora do aluno.

Assim sendo, para garantir a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, tentei sempre fornecer *feedbacks* aos meus alunos. No entanto, no 1º período, tinha tendência para evidenciar os aspetos negativos em detrimento dos positivos. Já no 2º e 3º períodos, realizei sempre intervenções que garantiram tanto *feedbacks* para os grupos como para toda a turma, de forma predominantemente positiva.

Outro progresso evidenciado em relação à 1ª etapa de formação, foi o facto de observar os efeitos dos *feedbacks* com o objetivo de verificar se os mesmos surtiam

feito. Inicialmente fornecia um *feedback* mas não fechava o seu ciclo, o que não acarretava grandes benefícios para a aprendizagem dos alunos.

Segundo Rosado (1997), os professores estagiários raramente ficam a observar a execução do aluno após o *feedback*, neste sentido considero que a minha evolução foi bastante positiva, e as lacunas iniciais eram esperadas, e pelos vistos, típicas de um professor sem experiência de lecionação. Desta forma, pretendo manter a estratégia de observar os efeitos do *feedback*, ajustando-o caso o desempenho do aluno não se modifique de forma positiva.

Para fazer face aos comportamentos inapropriados dos alunos, procurei criar um boa relação com os mesmos, recorrendo para isso a diversas estratégias: sempre que possível utilizava-os nas demonstrações; separei os alunos mais problemáticos; defini tarefas adequadas e desafiantes (diferenciando o ensino); otimizei a minha circulação pelo espaço; foquei sempre a autossuperação; consolidei os grupos de trabalho e formas de organização da turma consoante os comportamentos evidenciados nas aulas das várias matérias; variei os estilos de ensino dependendo da relação dos alunos com as matérias; e comecei a participar nas atividades com os alunos.

Todas estas estratégias, foram devidamente fundamentadas no plano anual de turma e nos respetivos planos de etapa e de unidade de ensino. No entanto, nem sempre alcançaram o sucesso que pretendia.

Foi bastante complicado garantir o empenho dos alunos nas aulas sem o surgimento de comportamentos inapropriados, as relações aluno-aluno, assim como as relações aluno-matéria, levavam a que os mesmos exercessem diferentes comportamentos para tarefas semelhantes, o que dificultou a minha tarefa como professor. No entanto verifiquei uma diminuição no surgimento de comportamentos deste tipo com o avançar do ano letivo.

Ao nível dos meus objetivos de formação para esta unidade de ensino, considero que consegui manter o controlo à distância da turma nas diferentes tarefas, reduzindo assim os episódios de comportamentos fora da tarefa e/ou de desvio, o feedback constante, e o conhecimento prévio dos alunos, levou a que por vezes antecipasse comportamentos fora da tarefa.

(Balanço da 1ª unidade de ensino da 4ª etapa, p.15)

Relativamente à relação professor-aluno, consegui estabelecer uma relação afetiva e de proximidade com a grande maioria dos alunos. Tal ocorreu porque assumi

uma postura descontraída e acessível para com os mesmos, demonstrando, no entanto, existir respeito mútuo de forma a que os alunos me vissem como um líder.

Contudo, em relação ao 7º1ª a minha postura variou com o decorrer do ano letivo. No 2º período senti a necessidade de alterar a minha forma natural de agir, no sentido em que adotei um modelo de professor um pouco mais rígido e autoritário, revelando apenas um lado mais compreensivo e afetivo (positivo) caso os alunos demonstrassem comportamentos adequados. Com o decorrer deste período pude, de forma progressiva, criar um melhor clima de aula, que gradualmente me possibilitou adotar a minha postura mais natural, podendo jogar com os alunos, criando uma relação de maior proximidade com os mesmos.

Segundo Rosado (1994), cada vez mais se reconhece a importância do clima de aula como fator decisivo para o sucesso dos alunos, podendo sem dúvida o comportamento do professor vir a modificar esse clima.

Ao nível da relação aluno-aluno (questão problemática no 7º1ª), adotei diversas estratégias, tanto na adequação dos aquecimentos, com exercícios a pares que envolvessem contacto físico (mudando varias vezes os pares), utilizando exercícios lúdicos cooperativos para toda a turma, como na abordagem de matérias alternativas para estimular a cooperação entre colegas.

Considero que “chave” para o sucesso dos resultados desta área derivam, essencialmente, da adoção de jogos lúdicos na maioria das aulas (de luta, de estafetas, de velocidade de reação, de orientação e jogos de cooperação), estes permitiram colocar todos os alunos a realizarem exercícios com elevada intensidade (...)

(Balanço da 3ª etapa, p.7)

Além disso, na relação aluno-tarefa, adotei exercícios diferenciados adequados aos grupos de trabalho; criei variantes de dificuldade/facilidade nos vários exercícios e dentro dos próprios grupos de trabalho; valorizei a autossuperação (criando sistemas de competição entre aulas, ou entre pares semelhantes); criei rotinas de observação dos bons exemplos de aprendizagem e evolução em todas as sessões. Ao ter implementado esta diversidade de estratégias, proporcionei um clima de aula mais positivo, levando a que as minhas próprias intervenções adquirissem um cariz mais aprovativo, predominando o elogio e o encorajamento em detrimento da reprovação e da crítica, o que vai ao encontro do que Rosado (1994) defende.

Um dos pontos fortes que se revelou durante a SPTI e a semana de lecionação ao 1º ciclo, foi a facilidade com que consigo estabelecer relações positivas com os alunos,

utilizando para isso várias situações de desafio que levam os alunos a se auto superar e a se envolverem ativamente nas suas aprendizagens. Pude evidenciar a importância que as intervenções não-verbais, como os sinais e as expressões, adquirem para a motivação dos alunos. Por vezes, bastava fazer um sinal aprovativo com a cabeça, ou sorrir, quando os alunos evidenciavam uma evolução, para que estes percebessem que os estava a observar, motivando-os ainda mais para continuarem a progredir.

As situações de jogos lúdicos revelaram-se bastante importantes de uma forma transversal a todos os ciclos de ensino. A utilização de jogos lúdicos e cooperativos no início das sessões, permite criar um melhor clima de aula, nas suas três vertentes, relação aluno-aluno, aluno-tarefa e aluno-professor. Nos alunos mais novos, verifiquei que só o facto de promover exercícios que envolvessem o contacto físico entre colegas, promovia um incremento na qualidade das suas relações. Futuramente, optarei preferencialmente por situações lúdicas nos aquecimentos, em detrimento de exercícios mais formais. No entanto, será sempre o contexto a ditar se essa será a estratégia mais adequada.

Ao evidenciar que as intervenções positivas originavam a mudança comportamental dos alunos de uma forma mais significativa, levou a que mudasse as minhas intervenções perante os comportamentos dos alunos. Assim sendo, futuramente em vez de criticar um aluno que não se encontre a realizar a tarefa pretendida, privilegiarei o elogio dos colegas que estejam na mesma estação a realizar as tarefas que tenham sido solicitadas, influenciando assim de forma positiva o comportamento de ambos.

Uma das lacunas evidenciadas na 1ª etapa de formação foi a dificuldade em adaptar um exercício no decorrer de uma sessão quando o mesmo se evidenciava desadequado. Porém, considero que logo na 2ª etapa notei uma grande evolução na capacidade de adaptar um exercício quando o mesmo não estava a correr de acordo com o que tinha planeado. Penso que, adquiri competências que me permitiram, de uma forma versátil, modificar os mesmos em tempo real.

Todavia, considero que apenas na 3ª etapa de formação é que consolidei esta aprendizagem, o que a meu ver surgiu com o incremento da minha experiência de lecionação. Na minha perspetiva, a minha evolução neste parâmetro deveu-se essencialmente à vivência de variadas situações de prática em ensino real. Se não tivesse a oportunidade de realizar este processo formativo num contexto de ensino real, iria sempre defrontar-me com esta dificuldade. Isto só demonstra a importância e a

qualidade do processo de formação a que fui sujeito. Segundo Onofre (1996), o realismo da formação é um dos princípios essenciais para a formação de professores.

No entanto, este princípio é dos que é menos respeitado, já que apenas no último ano da minha formação é que tive contacto com a escola e subsequentemente com a realidade. Como já deixei transparecer, é necessário garantir condições para que se possa desenvolver um processo de ensino-aprendizagem, e as estratégias a utilizar para garantir estas condições muito dificilmente se “treinam” fora do contexto real de ensino. Assim, seria proveitoso promover um contacto mais precoce do aspirante a professor com a realidade escolar. A observação de aulas de professores peritos poderia ser uma boa estratégia a implementar logo no currículo da licenciatura.

Por outro lado, também se poderia estabelecer um sistema em que os alunos, do 1º ano do mestrado em ensino da Educação Física, acompanhassem um professor na leção de um núcleo de desporto escolar. Isto porque considero que evolui bastante na capacidade de adaptar os exercícios no decorrer das aulas, devido à minha coadjuvação nos núcleos de desporto escolar. Outras estratégias que acarretaram benefícios neste aspeto foram a observação de aulas e as conversas informais e trocas de ideias que sempre mantive com os outros professores do DEF.

Neste sentido, de futuro deverei estabelecer sempre um clima de cordialidade com os meus colegas professores, de forma a trabalhar em sinergia e a partilhar ideias, exercícios e até mesmo realizar observação de aulas, no sentido de manter o espírito crítico e mente aberta, para continuar a aprender e evoluir as minhas competências de ensino.

No final do ano de estágio, considero que os aspetos organizacionais, que mesmo não estando diretamente relacionados com as matérias a abordar, são preponderantes para garantir a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Nas várias estações, foram colocados arcos fora dos limites do espaço respetivo aos exercícios, isto para que os alunos pudessem colocar o material que estava a ser utilizado (e.g. bolas) aquando da transição e momentos de instrução. Foram utilizados bancos suecos entre estações, de modo a criar uma separação física entre exercícios, possibilitando também um local de reunião para os momentos de instrução. A redução dos tempos de instrução, e o aproveitamento dos jogos de aquecimento para distribuir coletes, de forma a que quando acabasse o aquecimento, pudesse realizar um momento de instrução curto (...)

(Balanço da 1ª unidade de ensino da 4ª etapa, p.16)

Não poderia deixar de realçar o contributo que as experiências reais de ensino disponibilizadas no contexto do estágio pedagógico tiveram, no sentido de melhorar a minha capacidade de observação/análise das situações de ensino.

As diversas experiências formativas pelas quais tive a possibilidade de passar - refiro-me à SPTI e à experiência de lecionação a uma turma de 1º ciclo - possibilitaram-me lecionar a turmas de todos os ciclos de ensino, permitindo-me lidar com alunos que apresentavam os mais variados níveis de desempenho.

Como tal, tive a oportunidade de criar situações de ensino-aprendizagem das mais simplistas que existem, relacionadas com os deslocamentos, até situações de um elevado grau de complexidade, como por exemplo ensinar a queda facial na ginástica ou a formação ordenada no rugby. Sem uma oportunidade formativa deste género, a minha experiência de ensino ficava um pouco constrangida ao contexto e às condicionantes impostas pelas turmas e pela escola onde leciono, ficando apenas a conhecer uma realidade.

Neste sentido, gostei bastante de poder abordar conteúdos de um maior grau de complexidade, que de outra forma não teria oportunidade de lecionar. O facto de ter lidado com uma turma de 1º ciclo, fez-me despertar o interesse pelo ensino a crianças dessas idades, a excelente relação estabelecida com a turma do 3ºA, fez com que saísse sempre das aulas com um sorriso no rosto e um sentimento de dever cumprido.

Na minha perspetiva, uma semana de lecionação a este ciclo foi algo limitativa para desenvolver as minhas competências e, nesse sentido, aproveitei para me voluntariar para conduzir mais sessões à turma do 3ºA, o que ocorreu até ao final do 2º período.

De um modo geral, estas experiências permitiram-me criar diferentes estratégias de intervenção de acordo com a idade e nível dos alunos, adotar diversos tipos de linguagem, diferentes tipos de relacionamento afetivo, abordar diferentes conteúdos e uma maior diversidade de matérias, que de outro modo não me seria possível experienciar.

Outro dos aspetos a salientar, foi a possibilidade de aprofundar relações com os diversos colegas do agrupamento, o que me permitiu observar diversas metodologias, enriquecendo novamente a minha formação.

Por fim, um aspeto fulcral a reter, é a importância que estes momentos de formação têm, no sentido de desenvolver tanto a capacidade de adaptação às diversas situações e contextos existentes, o que permite evidenciar alguma criatividade, assim como desenvolver competências de análise das situações de ensino.

A título de conclusão, todas as experiências elaboradas permitiram-me constatar que o ato de ensinar, pertencente ao professor, é de uma elevada complexidade, não podendo ser confundido com a aplicação de quaisquer receitas, por mais elaboradas que elas sejam, uma vez que os contextos da sua ação são marcados por um grande número de variáveis e os saberes exigidos são muitos e de diferentes naturezas (Rodrigues & Peralta, 2008).

3.2. Área 2- Investigação e Inovação Pedagógica

3.2.1. Estudo de investigação

(...)para orientar a formação dos professores encontramos, de forma explícita, a referência a uma formação que capacite o professor para a inovação e investigação no âmbito da atividade educativa, para ter uma atitude crítica e atuante face à realidade social bem como para conduzir uma prática reflexiva (artº 33 LBSE).

(Rodrigues & Peralta, 2008)

Segundo Onofre (1996) a “*formação de professores pode ser entendida como o processo contínuo e sistemático de aprendizagem no sentido da inovação e aperfeiçoamento de atitudes, saberes, saberes-fazer e da reflexão sobre valores que caracterizam o exercício das funções inerentes à profissão docente.*”. Neste sentido, surge a área 2 do estágio pedagógico, denominada de investigação e inovação pedagógica.

Esta é essencial para desenvolver a capacidade do professor estagiário conceber, implementar e apresentar um estudo de investigação. Torna-se importante salientar que todo o trabalho realizado para o estudo de investigação foi efetuado em conjunto com os meus colegas de estágio, em sinergia com a disciplina de investigação educacional.

Para elaborar o estudo de investigação foi necessário identificar um problema pertinente, diagnosticado no contexto escolar onde o estágio se desenvolve.

Neste sentido, o problema foi rapidamente identificado, estando relacionado com a legitimação da disciplina de Educação Física e o estatuto que a mesma ocupa.

Ao verificar que, no AEPM, as perceções dos professores das outras disciplinas e de grande parte dos alunos subvalorizava a disciplina de Educação Física, questionámo-nos se realmente o estatuto da disciplina proporcionava um ensino de qualidade.

Sabendo que o próprio estatuto influencia diretamente as perceções da comunidade escolar face à disciplina e, consequentemente, as decisões que serão tomadas em relação à mesma, considerámos interessante entender qual era então o papel que a Educação Física ocupava no seio do agrupamento e se esse estatuto,

comportado pela mesma, se relacionava realmente com as percepções da comunidade escolar.

Desta constatação surgiu a seguinte pergunta de partida: Qual o estatuto da Educação Física na comunidade escolar do AEPM?

Ao definirmos a problemática, verificámos que esta era transversal tanto a nível local, nacional, como mundial. Segundo Hardman (2011), a Educação Física é uma disciplina que se caracteriza a nível mundial pelo seu estatuto inferior, sendo marginalizada e subvalorizada pelas autoridades administrativas escolares. Desde 1990 até à atualidade, têm vindo a verificar-se preocupações crescentes acerca da sobrevivência do estatuto da disciplina no currículo

A problemática está devidamente fundamentada no projeto da área 2, com recurso a um quadro teórico que serviu de suporte a toda a investigação. Tivemos a preocupação, de realizar análises bibliográficas atuais, de artigos tanto a nível nacional como a nível internacional.

Para abordarmos a temática, focámos a nossa atenção em 5 indicadores de estatuto, definidos por Hardman (2011): a percepção da comunidade escolar acerca da disciplina, as atitudes e prioridades do diretor escolar, os apoios financeiros, o nível de adequação dos recursos e o conhecimento dos objetivos da disciplina.

Como tal, formulámos as seguintes hipóteses de acordo com a pergunta de partida acima referida e fundamentada: H0: A Educação Física não goza de um bom estatuto no seio do AEPM; H1: A Educação Física goza de um bom estatuto no seio do AEPM.

Assumida a problemática e conhecendo todo o seu quadro teórico, o nosso principal objetivo foi o de realizar um trabalho de promoção da disciplina, no sentido de manter a mesma carga horária no 3º ciclo para o ano letivo 2013/2014.

Para isso, tivemos de conhecer as decisões que tinham sido tomadas nos últimos anos com vista ao fortalecimento do papel da disciplina no agrupamento, as percepções dos vários agentes da comunidade escolar face à disciplina, e as razões que originaram a decisão da direção de manter a mesma carga horária da disciplina no ano letivo 2012/2013.

Em termos metodológicos verificaram-se algumas limitações ao nível dos instrumentos utilizados, da amostra recolhida e das variáveis estudadas.

Os instrumentos utilizados foram construídos pelo núcleo de estágio, e baseavam-se em entrevistas e questionários. Para validarmos os mesmos, recorremos a um professor catedrático, que nos auxiliou na sua construção.

No entanto, os mesmos revelaram algumas lacunas na sua construção, contendo uma pergunta que não estava bem formulada, a sua estrutura também não facilitou o tratamento quantitativo de dados, no *software* do SPSS, e não continham dados sociodemográficos.

Em futuros trabalhos, deverei recorrer a mais do que um especialista na área para validar os instrumentos, e se possível, aplicar os questionários a amostras teste, apenas para verificar a validade dos mesmos. Assim, terei oportunidade de realizar ajustes, para que os mesmos, no momento da sua implementação, sejam fiáveis e válidos.

Durante o tratamento de dados criámos um sistema facilitador que permitiu a transcrição dos dados recolhidos para o programa SPSS. Para as questões de escolha múltipla, foi aplicado um sistema de ordem numérica correspondente a cada hipótese. Para as perguntas de resposta aberta, o sistema teve que ser diferente. Para cada resposta, fizemos um levantamento da sua validade, atribuindo os números 1 (caso fosse válida) e 0 (caso não fosse válida para o estudo). Posteriormente, para estudar o conteúdo das respostas válidas, optámos por escolher para cada pergunta, as 4 respostas mais regulares, atribuindo um número a cada resposta, e registando sempre que a mesma era selecionada.

A realização deste tratamento de dados teve o auxílio de um professor da FMH, o que me possibilitou a aprendizagem dos fundamentos do *software*, despertando o meu interesse em aprofundar os meus conhecimentos no mesmo.

Foi bastante fácil de constatar que possuo necessidades de formação ao nível da utilização deste programa. Futuramente pretendo tirar uma formação para aprender a trabalhar de um modo mais operacional com o mesmo.

Em termos metodológicos, surgiram algumas limitações relativas à amostra. A mesma, apesar de considerável, constituída por 108 inquiridos (11 professores de Educação Física, 35 professores de outros grupos disciplinares, 25 encarregados de educação, 29 alunos de 9 turmas de todos os anos letivos, 4 assistentes operacionais, diretora do agrupamento, coordenador de DEF e 2 diretores de instalações), não era representativa do AEPM, o que não invalidou a pertinência do nosso estudo, mas invalidou, de um modo geral, as nossas conclusões.

Os convites para a participação na sessão da apresentação foram realizados com alguma antecedência, o que permitiu alguma margem de manobra para as possíveis alterações que surgiram. Dos 4 convidados inicialmente previstos, apenas um pôde estar presente. Neste sentido, procurámos alternativas e, na nossa perspetiva, abordámos esta situação não como uma limitação em termos de recursos, mas sim como uma

oportunidade de solicitar a colaboração de novos elementos para o desenvolvimento do estudo.

No que diz respeito à sessão de apresentação, antes do seu início foram distribuídos a cada participante, convidado ou elemento da audiência, um resumo do estudo onde podiam ser lidas a contextualização, a metodologia, os resultados e as conclusões do estudo. Este documento foi bem formulado, sintetizando de forma clara e objetiva todo o trabalho realizado.

Em termos de alcance desta sessão, conseguimos juntar todos os elementos representantes da comunidade escolar, tanto na categoria de convidados como na audiência (professores de Educação Física, professores de outros grupos disciplinares, assistentes operacionais, alunos, encarregados de educação, coordenadores de departamento e de instalações e a diretora escolar) para falar do estatuto da disciplina no agrupamento. O nosso principal objetivo foi alcançado, tendo a diretora da escola revelado que futuramente nunca alterará a carga horária respeitante à nossa disciplina.

Relativamente aos convidados, contámos com cerca de 3, uma professora da FMH, na categoria de socióloga, um professor de Educação Física, como especialista na condução de ensino e um ex-aluno de excelência do AEPM.

Ao englobarmos estas 3 vertentes, o momento final da apresentação, onde foi dinamizado um debate, foi bastante produtivo, tendo-se levantado várias questões que obrigaram a plateia a refletir, e intervir no mesmo.

No meu entender, torna-se fulcral na apresentação de qualquer estudo a presença de especialistas para comentarem o mesmo e abordarem a temática em questão. Só assim se enriquece estas dinamizações e se promove os objetivos inicialmente estipulados.

Toda a apresentação decorreu de forma responsável e formal, garantindo que toda a informação transmitida não compromettesse nenhum parecer reportado e que chegasse a todos da mesma forma.

Um aspeto menos positivo foi o facto de não termos abordado as finalidades da Educação Física de um modo formal na sessão de apresentação. No entanto foram explicitados no decorrer do debate final. Esta limitação fez com que a apresentação do estudo não potenciasses ao máximo o nível de conhecimento dessas finalidades por parte da comunidade escolar do AEPM. Esta teria sido a oportunidade ideal para esclarecer as mesmas perante os professores de outros grupos disciplinares, de forma a colmatar os resultados evidenciados no estudo.

A partir da análise de resultados foi possível concluir que, num nível global, a disciplina de Educação Física goza de um bom estatuto no AEPM, dado que 4 dos 5 indicadores estudados apresentaram uma avaliação positiva (consultar as normas de referência no balanço da área 2), sendo que apenas o conhecimento dos objetivos da disciplina por parte da comunidade escolar é que não obteve uma avaliação positiva. O indicador da perceção da importância que a comunidade escolar atribuía à disciplina, teve uma avaliação considerada positiva, mas ainda poderá ser um ponto a melhorar, no sentido em que ainda existem muitas pessoas a referir que a disciplina não deveria entrar na contabilização para a média de ingresso ao ensino superior, revelando alguma inferioridade atribuída à mesma.

De uma forma geral, considero que o estudo realizado foi bastante pertinente para o AEPM. Considero que tive um papel crucial na realização do mesmo, em todas as suas vertentes. Pude evidenciar que aspetos como a mobilização dos convidados/comunidade escolar são essenciais para o sucesso destas ações. Através da dinamização da apresentação pude aprender a utilizar novas ferramentas, tanto para a divulgação (convites interativos), tratamento e análise de dados (SPSS), dinamização da sessão de apresentação e respetiva avaliação.

O trabalho desenvolvido nesta área permitiu-me compreender como funciona um estudo de investigação desde a sua génese até a sua apresentação e avaliação. A apresentação da sessão foi um momento bastante enriquecedor, a comunidade escolar foi bem envolvida e contou com um excelente desempenho, tanto por parte do núcleo de estágio, como dos convidados. As barreiras com que me deparei ajudaram-me certamente a melhorar as minhas competências nesta área, podendo futuramente desenvolver um estudo de investigação com maior qualidade.

3.2.2. Inovações no processo ensino-aprendizagem

No início do ano letivo, foi evidenciado que a EB 2,3 Gaspar Correia possuía uma plataforma na *internet* para ser utilizada pelos professores e alunos. No entanto, constatei que a maioria dos professores ou não sabe, ou opta por não utilizar a mesma. Como tal, decidi que iria fazer os possíveis para lhe dar uso como um instrumento de ensino.

Neste sentido, intercedi junto do professor responsável pela plataforma que, logo após resolver problemas no servidor da escola, conseguiu no final do 2º período criar uma conta que me permitia conceber a minha própria disciplina na plataforma da escola.

Deste modo, comecei logo no 2º período a dinamizar atividades em torno da plataforma *moodle* onde, entre outras, foram disponibilizados os níveis apresentados pelos alunos nas várias áreas e matérias abordadas no 2º período, assim como as respetivas classificações para o final do período, com todos os registos de todas as avaliações das diversas áreas.

No entanto verifiquei, que tanto os alunos como os encarregados de educação não sabiam utilizar a plataforma e como tal, no último dia de aulas do 2º período realizei um pequeno esclarecimento sobre o funcionamento da mesma, para os alunos, no contexto de aula de Educação Física.

O facto de ter realizado este esclarecimento, levou a que alguns alunos comesçassem a utilizar a plataforma. Tendo em conta que são alunos de 7º ano, considero que os resultados foram positivos.

Todavia, os encarregados de educação ainda não sabiam funcionar com a mesma, muitos nem sequer sabiam da sua existência. Assim, decidi realizar uma pequena sessão de esclarecimento sobre o funcionamento da plataforma no contexto da 1ª reunião com os mesmos no 3º período. Neste sentido, adicionei uma grelha sobre a avaliação da assiduidade e pontualidade dos seus educandos, assim como outra relativa às atitudes e comportamentos, de forma a que os encarregados de educação pudessem acompanhar com alguma proximidade a evolução dos seus educandos.

A pedido da diretora de turma do 7º1ª, também foi colocada a grelha de avaliação semanal, que englobava o registo da assiduidade e comportamento para todas as disciplinas.

Assim, os encarregados de educação puderam de uma forma rápida saber se os seus educandos tinham faltado ou recebido alguma falta disciplinar no final da semana. No que respeita à disciplina de Educação Física, poderiam aceder a esse registo de forma diária.

Considero que a melhoria evidenciada no que toca aos hábitos de higiene e boa conduta (e.g. pontualidade, cabelos apanhados), deveu-se em grande parte às informações disponibilizadas na plataforma. A estratégia de colocar a lista de presenças na plataforma *moodle*, assim como a avaliação das atitudes e comportamentos, foi uma mais-valia para a evolução dos alunos neste aspeto. Os alunos comentavam entre eles, e nenhum gostava de apresentar uma classificação inferior à do colega, muito menos quando a mesma era exposta para os encarregados de educação poderem consultar.

As informações disponibilizadas na plataforma foram várias, nomeadamente, relativas à avaliação formativa e sumativa, trabalhos para realizar nas férias, um ficheiro

a explicitar os critérios de avaliação, outro a explicar o que os alunos teriam de realizar para alcançar o respetivo nível na área das atividades físicas e desportivas, um ficheiro com uma apresentação sobre as temáticas abordadas nas aulas relacionadas com os estilos de vida saudáveis, artigos de revistas relacionados com a atividade física e com a Educação Física e ainda os valores dos intervalos da zona saudável dos testes do *fitnessgram* para as várias idades. O resumo do estudo de investigação também foi disponibilizado a pedido de uma encarregada de educação.

Na minha perspetiva, ao utilizar esta plataforma dei um pequeno passo para aproximar a escola da comunidade escolar, nomeadamente dos alunos e encarregados de educação. O trabalho que desenvolvi poderá não acarretar grandes benefícios no presente ano letivo, contudo especulo que trará benefícios redobrados nos anos vindouros.

Se os professores estudantes que me irão suceder derem continuidade ao trabalho por mim desenvolvido, estarão a aprofundar a tríade relacional, escola, jovens e famílias, o que potenciará a real aquisição do currículo por parte dos alunos (Silva , 1999).

3.3. Área 3- Participação na Escola

3.3.1. Análise - Desporto Escolar

A prática desportiva nas escolas, para além de um dever decorrente do quadro normativo vigente no sistema de ensino, constitui um instrumento de grande relevo e utilidade no combate ao insucesso escolar e de melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Complementarmente, o Desporto Escolar promove estilos de vida saudáveis que contribuem para a formação equilibrada dos alunos e permitem o desenvolvimento da prática desportiva em Portugal.

(Direção-Geral da Educação, 2009).

No AEPM existia uma clara aposta no desporto escolar, o mesmo contava com 12 núcleos de 7 modalidades distintas: *badminton*, basquetebol, dança, ginástica, judo, multiatividades e voleibol. Na minha perspetiva, os objetivos dos projetos de desporto escolar estão intimamente ligados com 3 das 6 áreas de intervenção estabelecidas no PE, daí existir uma grande aposta do AEPM no desporto.

No meu entender, o desporto escolar intervém no ponto 2 das áreas de intervenção, na medida em que promove o envolvimento do pessoal não docente na vida do agrupamento, trazendo os alunos mais vezes à escola, assim como as respetivas famílias e amigos. Segundo Porfírio (2009), os encarregados de educação dos alunos

com desporto escolar demonstram ter um relacionamento e acompanhamento mais próximo das atividades dos seus educandos.

Também considero existir ligação com os pontos 3 e 6, na medida em que existe relação entre uma atitude face à escola mais positiva e a participação num núcleo de desporto escolar (Porfírio, 2009).

Assim, o desporto escolar tem impacto em diversas áreas sociais, sendo um instrumento por excelência para a promoção da saúde, da inclusão e integração social, e na promoção do desporto e combate ao insucesso escolar (Direção-Geral da Educação, 2009). Pude verificar que muitos dos alunos do AEPM só conseguem praticar uma modalidade desportiva através dos núcleos existentes, de outro modo muitos deles não praticariam atividade física fora do horário escolar.

Relativamente à minha coadjuvação no desporto escolar, como foi referido anteriormente, remeteu-se aos núcleos de ginástica e de voleibol.

A minha participação no núcleo de ginástica, ao longo desta etapa de formação, revelou-se uma experiência formativa muito rica, na medida em que me permitiu aprender muito acerca desta modalidade em termos da sua didática, nomeadamente no que diz respeito às ajudas manuais, progressões e conhecimento das componentes críticas.

Numa fase inicial da coadjuvação do núcleo de desporto escolar de ginástica, o núcleo de estágio teve de efetuar uma boa divulgação do mesmo, dado que a maioria dos praticantes do núcleo, do ano anterior, trocou de escola. Considero que a abordagem individualizada que adotámos, possibilitou a angariação, de forma progressiva, de um número cada vez maior de estudantes.

Acredito que ao realizar esta tarefa pude perceber como funcionam as agendas sociais dos alunos e agir de acordo com as mesmas. Neste sentido, o núcleo sentiu a necessidade de ajustar os horários das suas sessões, de forma a abranger o máximo de alunos possível.

Relativamente ao planeamento e avaliação da atividade, tivemos a preocupação de inicialmente planear um período alargado de avaliação e desenvolvimento dos elementos gímnicos base.

No 2º período, optámos por realizar um trabalho mais individual, recorrendo para isso à diferenciação de ensino, de acordo com os dados recolhidos na etapa anterior. Assim, cada elemento do núcleo de ginástica trabalhava as competências mais adequadas ao seu nível de desempenho.

Nestas etapas, cada professor estagiário esteve especializado num conjunto de aparelhos. No meu caso, inicialmente foquei-me no minitrampolim e no plinto, passando no 2º período para a barra fixa.

Tive sempre o cuidado de propor exercícios de acordo com o nível dos alunos e verifiquei uma enorme evolução dos mesmos nos respetivos aparelhos. Tive a preocupação de propor um conjunto de progressões pedagógicas, de tal forma que no final do 2º período, todos os alunos já conseguiam realizar uma pequena sequência na barra fixa.

Considero ter alcançado sucesso nesta tarefa, apesar de alguns dos alunos terem dificuldades em subir para o respetivo aparelho, dada a reduzida força nos membros superiores. Todavia, foi prazeroso ver o entusiasmo que alguns deles colocavam nos exercícios, tentando sempre demonstrar para os restantes professores e respetivos colegas aquilo que já conseguiam realizar. A matéria de ginástica evidenciou-se como um momento de verdadeira autossuperação para os vários alunos, na medida em que cada um tinha oportunidade de ultrapassar as várias barreiras que nós lhes propúnhamos.

No 3º período, de forma pró-ativa, fiquei responsável por criar uma sequência de ginástica acrobática para incluir na coreografia que o grupo-equipa realizou no início e final do período, tendo para isso sido necessário planejar sessões de treino suplementares.

O facto de me ter disponibilizado a realizar estas tarefas trouxe alguns desafios ao nível da minha formação que, através do estudo autónomo e da criação de alguns instrumentos auxiliares, foram superados.

Segundo Onofre (1996), o estudo autónomo consiste numa atividade individual de consulta de publicações da especialidade, relacionadas com os assuntos abordados ou problemas detetados na formação. Em termos da intervenção pedagógica esta oportunidade de formação foi uma mais-valia, dado que evolui positivamente ao nível das ajudas manuais e dos *feedbacks* atribuídos. No entanto, ainda poderei aprofundar o meu conhecimento relativo às componentes críticas dos vários elementos, sendo necessário ainda mais estudo autónomo.

O facto de o núcleo de ginástica realizar duas sessões, cada uma em pavilhões de escolas distintas, fez com que pudesse dispor de uma maior quantidade e qualidade de aparelhos gímnicos, o que acarretou benefícios para o ecletismo tanto da minha formação, como da dos alunos.

Em termos reflexivos, considero que a experiência de acompanhamento e coadjuvação do núcleo de ginástica foi muito positiva, pois consegui alcançar os objetivos

individuais de formação que tinha definido. Em termos futuros, quando lecionar treinos de uma modalidade, no desporto escolar, vou fazer os possíveis para disponibilizar duas sessões semanais, de forma a possibilitar uma formação mais eclética e dar uma maior continuidade às aprendizagens.

No entanto, para que isso suceda, terei de estabelecer previamente o horário das duas sessões com os alunos, de forma a que a maioria consiga estar em ambas. Pelo que constatei, neste ano letivo, foram poucos os alunos que conseguiam comparecer nas duas sessões, o que dificultou o trabalho para a coreografia final. Por outro lado, para esses, a sua formação ficou menos rica, dado que apenas puderam contactar com alguns dos aparelhos gímnicos.

Relativamente ao núcleo de voleibol, considero que exerci um papel importante ao nível da avaliação dos alunos do grupo-equipa. Fiquei ainda encarregue de planear e conduzir várias sessões de treino, o que se revelou um ponto favorável na minha formação. Este núcleo, apresentava uma elevada heterogeneidade de alunos, quer ao nível da faixa etária quer ao nível do desempenho, o que inicialmente acarretava desafios constantes ao nível do planeamento.

A minha integração neste núcleo, revelou-se extremamente importante para a integração na comunidade escolar, dado que no final do 2º período já conhecia a quase totalidade dos alunos da escola, e principalmente os mais influentes e que normalmente eram mais problemáticos.

Na 1ª etapa de formação, senti uma grande evolução ao nível dos *feedbacks* prestados assim como do conhecimento das componentes críticas dos gestos técnicos específicos da modalidade. Na 2ª etapa, senti maior desenvolvimento ao nível da compreensão dos aspetos táticos do jogo, contribuindo também para isso o acompanhamento do grupo-equipa às competições externas realizadas.

No início do 2º período, o professor titular do núcleo esteve ausente, sob licença parental e, como tal, agarrei a oportunidade de planear e lecionar os treinos das terças-feiras, conduzindo ainda vários treinos das quintas-feiras. Senti que o professor demonstrou total confiança nas minhas capacidades, deixando-me acompanhar as deslocações do grupo-equipa nas várias competições realizadas, dando espaço para que tanto eu como a minha colega tomássemos decisões relativas aos jogos.

Assim, pude compreender como funcionava a dinâmica dos torneios de desporto escolar, bem como toda a logística que lhe antecede.

A 3ª etapa, foi um momento de consolidação das aprendizagens efetuadas, tendo ainda desenvolvido o meu conhecimento tático do jogo. Neste último período, tive a

oportunidade de assumir a responsabilidade pela gestão da equipa nos últimos dois torneios da época competitiva. Nestes, pude desenvolver a minha relação com as alunas, e melhorar a observação do jogo de voleibol, podendo atribuir *feedbacks* pertinentes, no momento adequado, levando a mudanças positivas no desempenho das alunas no decorrer dos jogos.

Neste momento, considero que as competições de desporto escolar são essenciais para potenciar as aprendizagens dos alunos, na medida em que num torneio as alunas evoluíam mais do que em duas semanas inteiras de treinos. Outro aspeto que considero digno de relevo é a importância que estes momentos têm para a criação de um espírito de cooperação e ajuda entre os vários elementos da comunidade escolar.

Ainda nas situações de competição, demonstrei alguma criatividade, dado que decidi criar uma pequena estatística de forma a que as alunas tivessem acesso a um pequeno relatório sobre o seu desempenho ao longo dos vários jogos das diversas competições.

Pude assim, obter informações para ajustar os treinos às reais necessidades das alunas. Neste sentido, pude aferir as que necessitavam trabalhar com maior incidência o gesto técnico de serviço, assim como aqueles que necessitavam de trabalhar mais o remate.

Como as alunas receberam o respetivo relatório, acompanhado de uma clarificação dos resultados do mesmo, levou a uma maior envolvimento das mesmas nas suas aprendizagens, podendo constatar-se um maior empenho nos treinos para trabalharem os gestos técnicos onde tinham sido diagnosticadas maiores dificuldades.

Em termos futuros, pretendo manter esta estratégia, mas no entanto deverei simplificar os dados a registar no contexto de jogo, de forma a poder focar-me mais no acompanhamento dos jogos, fornecendo mais e melhores *feedbacks*.

Ao nível das aprendizagens dos alunos, observei um desenvolvimento bastante positivo. Na sua maioria, melhoraram a ocupação racional do espaço de jogo, e interiorizaram as diferentes funções que têm de executar consoante a sua posição no campo. Ao nível dos gestos técnicos básicos, a evolução foi tremenda, dado que a quase totalidade das alunas já realizavam serviço por cima. O facto, do professor titular lecionar dois treinos com a duração de 90 minutos em que 80 destes, eram de prática específica, levou a uma rápida evolução das alunas ao nível da execução técnica.

Como ponto a melhorar, entendo ser necessário desenvolver um trabalho de auto e heteroavaliação dos alunos dos núcleos para os envolver mais ativamente nas suas

aprendizagens, à semelhança do que fiz no trabalho relativo à disciplina de Educação Física.

Alcançado o final deste ano letivo, desenvolvi uma perspetiva de reflexão sobre o desporto escolar e de quais deverão ser os seus objetivos.

Primeiro, a escola tem a obrigatoriedade de ser promotora de saúde e neste sentido o desporto escolar adquire particular valorização, na medida em que é um instrumento fundamental para promover a prática desportiva, e consequentemente um estilo de vida saudável (Porfírio, 2009).

Por outro, o desporto escolar assume um papel claramente integrador de todos os alunos que nele participam, acarretando benefícios nas relações sociais existentes, como pude constatar no núcleo de voleibol, onde se relacionavam alunos de um estrato social baixo até aos de estrato social médio-alto.

Em termos futuros, considero que deveria existir uma maior ligação entre os núcleos de desporto escolar, e os clubes existentes nas áreas circundantes às escolas. Deste modo, poder-se-ia promover ainda mais a prática desportiva fora das componentes letivas da escola, assim como uma maior ligação escola-comunidade, à semelhança do que acontece nos Países Baixos (Broeke, Dalfsen, Bax, Rijpstra & Schouten, 2008).

Na minha perspetiva, torna-se fundamental potenciar as relações da escola com a comunidade envolvente, no sentido de se promover a real aquisição de um estilo de vida saudável.

3.3.2. Análise - Atividade Interna

Ao nível das atividades internas, considero que tive uma participação bastante ativa em todas as que foram desenvolvidas pelo DEF. As atividades desenvolvidas, ao longo de todo o estágio pedagógico foram o corta-mato, o torneio de futebol Gaspar a rematar, o *compal air*, o tribola, o torneio de ginástica, os megas de atletismo, o torneio de *badminton*, o pentatlo escolar, a maratona de voleibol e as atividades do dia do agrupamento, nomeadamente o tiro com arco.

O envolvimento na organização e dinamização destas, permitiu-me desenvolver competências, quer ao nível da organização e gestão de atividades numa escola, quer ao nível do relacionamento com os diversos professores e alunos.

Por outro lado, durante estes eventos pude melhorar os meus conhecimentos ao nível das várias modalidades, dado que existiu sempre uma elevada interação entre os professores do DEF, o que para mim representou um momento claramente formativo.

No que respeita às atividades desenvolvidas única e exclusivamente pelo núcleo de estágio, surgiu o “*Gaspar a rematar*”, que consistiu num torneio de interturmas da modalidade de futsal, desenvolvido ao longo de todo o ano letivo.

Este veio dar continuação do projeto, com o mesmo nome, desenvolvido e aplicado pelo núcleo de estágio da FMH do ano 2010/2011, continuado pelo núcleo de estágio de 2011/2012.

Esta competição foi dedicada a todo o 3º ciclo, organizada por géneros e entre turmas pertencentes ao mesmo ano. Procurou-se deste modo que esta fosse mais competitiva, motivadora e que promovesse o esforço e dedicação de todos os intervenientes. Conseguimos assim salvaguardar a inclusão e diferenciação dentro do quadro competitivo.

O núcleo optou pela continuidade deste projeto devido à ausência de um núcleo de desporto escolar dedicado a esta modalidade, e à adesão dos alunos ao projeto dos anos anteriores. Deste modo, o *Gaspar a rematar* colmatou a inexistência de um espaço para o futsal dentro da escola, correspondendo também à vontade expressa por vários alunos de praticarem a modalidade no contexto escolar.

Na minha perspetiva a atividade foi bem implementada, o que se pôde constatar através da adesão dos alunos e através dos *feedbacks* dos professores e assistentes operacionais. Considero, que a organização deste tipo de atividades no âmbito do estágio é extremamente importante, porque desta forma consegui compreender a dinâmica de funcionamento da escola e aproximar-me da comunidade escolar.

No meu entender, as competências ao nível da organização e gestão desenvolvidas nas tarefas desta área serão certamente muito úteis no meu futuro profissional. A próxima vez que organizar atividades desportivas, num contexto escolar, terei certamente maior aptidão, sabendo quais os passos necessários a implementar para que as mesmas tenham sucesso.

3.3.3. Análise - Educação para a Saúde

O Programa Nacional de Saúde Infantil e Juvenil 2013 (PNSIJ) define diversas intervenções a serem efetuadas com o intuito de promover comportamento saudáveis, entre elas:

Estimular a opção, sempre que possível, por comportamentos promotores de saúde, entre os quais os relacionados com: (...) A prática regular de exercício físico; o brincar, e outras atividades de lazer em espaços livres e ambientes despoluídos.

(Ministério da Saúde, 2013)

Segundo o Ministério da Saúde (2006), a maior parte dos problemas de saúde e de comportamentos de risco relacionados com o ambiente e os estilos de vida, pode ser prevenida ou reduzida significativamente através de programas de saúde escolar eficazes. Deste modo, será fulcral procurar intervir de forma eficaz na saúde escolar, articulando estratégias de prevenção de saúde com os planos curriculares existentes.

Não nos podemos esquecer de que é na Escola que se encontram todos os jovens e que a escolaridade obrigatória cria na escola um ponto estratégico para a eficácia do desenvolvimento de atividades que promovam a adoção de estilos de vida ativos.

O PE, do AEPM, define como linha prioritária a programação de atividades de promoção da saúde e de estilos de vida saudáveis. No mesmo documento vem indicado que outro dos princípios orientadores é o da promoção do envolvimento da comunidade educativa nas atividades do AEPM, sobretudo com recurso à dinamização de clubes, feiras e exposições temáticas.

Como se sabe, a inatividade física é considerada um dos maiores perigos para a saúde pública (WHO, 2002), e o exercício tem um papel protetor nos indicadores de saúde (ACSM, 2010). Para crianças e jovens a atividade física recomendada inclui brincadeiras, jogos, desportos, tarefas, lazer, Educação Física ou exercícios planeados, realizados num contexto familiar, escolar ou em atividades comunitárias (WHO, 2011).

Só através da promoção de um estilo de vida saudável aliado à prática regular de atividade física é que se vão conseguir obter melhores padrões de saúde da população

em geral, devendo este ser o centro nevrálgico dos programas de saúde pública (Marques, 2010).

Como existem evidências que provam que a prática de atividade física nos jovens promove a adoção de estilos de vida ativos e saudáveis na vida adulta, decidimos intervir aí, promovendo uma atividade que possibilitasse, essencialmente, aos jovens a prática de atividade física. Por outro lado, ao divulgarmos uma modalidade, pretendemos cativar o gosto pela mesma, de forma a que cada vez mais pessoas a pratiquem.

Deste modo, o núcleo de estágio decidiu dar continuidade ao festival de ginástica da Portela, encarando-o essencialmente como uma estratégia para a promoção da atividade física e a adoção de estilos de vida saudáveis, de modo a mobilizar não só os alunos, mas também toda a comunidade escolar e envolvente.

O festival gímnico da Portela tinha como objetivos:

- Promover a atividade física;
- Promover o desporto como cultura e espetáculo;
- Potenciar as relações com a comunidade próxima e promover a interação da população de diferentes gerações;
- Motivar toda a população-alvo para a ação, contribuindo para que a escola se torne num local mais atrativo e agradável como espaço de lazer.

Neste sentido, o festival enquadra-se como uma ação de intervenção adaptada às características e às necessidades específicas da escola, dado que os seus objetivos convergem com as orientações estratégicas definidas no PE do AEPM.

A dinamização deste festival decorreu fora da escola, no Jardim Almeida Garrett, indo assim ao encontro do objetivo de envolver toda a comunidade escolar, bem como toda comunidade envolvente.

O facto de este ter decorrido fora da escola proporcionou uma elevada adesão da comunidade envolvente, o que superou as minhas melhores expectativas.

Segundo o Ministério da Educação (2013), deve existir uma articulação efetiva entre estruturas, programas e projetos, envolvendo as comunidades, as escolas e o setor da saúde, de forma a que se promovam estilos de vida saudáveis de forma eficaz.

Neste sentido, a elaboração do IX festival de ginástica da Portela passou por diversas fases. A primeira foi o estabelecimento de contactos com os clubes e entidades convidadas para participar na atividade. A segunda fase foi a divulgação do evento junto da comunidade e a terceira e última consistiu na realização do festival propriamente dito.

Em todas as fases foi estabelecida uma parceria entre a escola e a junta de freguesia da Portela, o que se revelou um dos pontos fortes desta atividade.

Ao ser desenvolvida esta parceria foi possível potenciar não só os recursos disponíveis, nomeadamente a utilização do espaço onde o festival decorreu, como também possibilitar uma maior divulgação do evento, que levou ao grande impacto que o mesmo apresentou.

O balanço que realizei do evento foi extremamente positivo devido à forte adesão da comunidade escolar e população envolvente. Na minha perspetiva, todos os que nele participaram ou assistiram ficarão para sempre com vontade de praticar ginástica.

Em termos de formação pessoal, a organização e dinamização desta atividade permitiu desenvolver competências ao nível da organização de eventos desportivos para a comunidade e aprofundar conhecimentos na modalidade de ginástica, através da interação com atletas e treinadores de outras classes.

Em termos projetivos, nas próximas edições deste festival poder-se-iam enquadrar rastreios, no sentido de estabelecer uma relação mais próxima entre a atividade física e a saúde. Poder-se-ia também, criar uma banca específica com rastreios funcionais para avaliar a aptidão física da população da Portela, no sentido de verificar e de lhes transmitir se o seu nível de aptidão física se encontra dentro dos parâmetros considerados saudáveis. Assim, imediatamente após, este rastreio, seria entregue um panfleto a explicar o que essa pessoa poderia alterar no seu estilo de vida para melhorar a sua saúde.

3.4. Área 4- Relação com a Comunidade

No que respeita à área 4 da relação com a comunidade, as atividades desenvolvidas centraram-se, essencialmente, na elaboração do estudo de turma e no acompanhamento da direção de turma.

O DT assume-se com o papel de “tutor” (no sentido de protetor, conselheiro, regulador/estabilizador e orientador do desenvolvimento pessoal e intelectual do aluno), definindo-se como um professor que conhece bem os seus alunos, que coordena e lidera uma equipa pedagógica (CT), que aproxima todos os elementos dessa equipa e que estimula e monitoriza a conceção e a realização de projetos e das atividades que estes projetos envolvem. Ele é o elo de ligação entre Escola/Aluno, Escola/Pais-EE, Alunos/Escola

(Silva, 2007)

3.4.1. Análise - Estudo de Turma

Considero que para se alcançar a excelência ao nível das competências de ensino é necessário conhecer muito bem o contexto e a realidade que se enfrenta. A profissão de docente implica, antes de mais, um conhecimento aprofundado das turmas com que se trabalha (Roldão, 1995).

Nesse sentido, foi realizado o estudo de turma para o 7^o1^a. Torna-se importante indicar que todos os dados incluídos no referido estudo foram tratados e apresentados em conselho de turma e disponibilizados para todos os professores da mesma os poderem consultar. Este momento teve especial ênfase no estabelecimento de uma relação com os restantes elementos do conselho de turma, tendo sido bastante importante para a minha integração inicial na escola. A diretora de turma utilizou os dados recolhidos para aferir no 1^o período a disposição padrão dos alunos na sala de aula.

Para a elaboração do estudo, recorri aos dados da implementação de um teste sociométrico, outro de autoconceito, das fichas de identificação individual dos alunos, e do questionário dos conhecimentos da disciplina de Educação Física. Considerei pertinente salientar a importância do conhecimento das principais características da turma, no seu geral, e dos seus elementos, em particular.

As informações provenientes destes testes auxiliaram-me, numa fase inicial, na formação de grupos, potenciando assim um clima positivo de aula e consequentemente a qualidade das aprendizagens dos alunos (Northway & Weld, 1999).

No entanto, considero que, no caso específico da minha turma, os resultados obtidos pelo teste sociométrico não perduraram por muito tempo. Sendo uma turma de início de ciclo, cujos alunos eram provenientes de 6 turmas distintas, ocorreram muitas modificações nas relações entre pares desde o momento da aplicação dos questionários até ao início do 2^o período.

Pude constatar que determinados alunos, que no início do ano se davam plenamente bem, apenas algumas semanas depois estavam de relações cortadas.

(Estudo de turma 7^o1^a, p.47)

Deste modo, pude reter que futuramente não deverei implementar os instrumentos numa fase tão precoce do ano letivo, correndo o risco de todos os dados recolhidos se tornarem rapidamente desatualizados, não extraindo toda a potencialidade que estes testes podem acarretar.

Contudo, em termos do conhecimento específico de cada aluno, as informações obtidas foram bastante pertinentes e ajudaram-me a enquadrar o meu modo de atuar

consoante os alunos. Assim, pude compreender de uma forma mais clara quais as estratégias de intervenção mais adequadas a adotar para lidar com cada estudante de forma individual, assim como com os diversos grupos de trabalho.

Em termos de perspetivas futuras, o ideal seria cada diretor de turma poder realizar um estudo semelhante para todas as turmas em cada ano letivo, no entanto, dadas as limitações existentes em termos da carga horária atribuída à função do diretor de turma, considero que pelo menos o teste sociométrico deveria ser realizado em complemento à ficha padrão de cada escola.

Os seus resultados deveriam ser partilhados com todos os respetivos elementos dos conselhos de turma, para que todos os professores pudessem adotar estratégias semelhantes, para combater possíveis casos de exclusão, melhorando assim todo o processo de ensino-aprendizagem.

3.4.2. Análise - Acompanhamento da Direção de Turma

Ele (DT) é o professor que acompanha, apoia e coordena os processos de aprendizagem, desenvolvimento e orientação entre alunos, professores e encarregados de educação

(Silva, 2007)

O acompanhamento da direção de turma foi realizado no contexto da turma do 7º1ª. As atividades desenvolvidas relacionam-se com reuniões com os encarregados de educação, participação nos conselhos de turma e tratamento de dados estatísticos, inerentes à função do diretor de turma.

No 1º período, foram realizadas dinamizações nos conselhos de turma relativas aos dados tratados para o estudo de turma, e participei nas reuniões existentes até então com os encarregados de educação, tendo um papel ativo nas mesmas (já analisado no ponto anterior 3.4.1.).

O facto de participar em todas as reuniões com os encarregados de educação, permitiu-me perceber um pouco melhor o dia-a-dia dos alunos. Logo na primeira reunião com os referidos, realizei uma pequena apresentação dos núcleos de desporto escolar e pude explicar a importância da prática de atividade física na vida dos seus educandos. Através desta relação direta com os familiares, pude conhecer os casos particulares existentes na turma, como o caso do dois alunos, que realizavam pela primeira vez as aulas de Educação Física, dado que em anos anteriores simplesmente se recusavam a realizar as aulas práticas. Informações como esta, auxiliaram-me no estabelecimento de estratégias de planeamento adequadas à turma.

Neste período, na única reunião existente com os encarregados de educação, pude transmitir informações relacionadas com a avaliação dos alunos na disciplina de Educação Física, assim como dar a conhecer mais especificamente a mudança de atitudes dos seus educandos.

Ao nível da relação com os outros professores, o facto de ter demonstrado total disponibilidade para as tarefas inerentes à direção de turma, sendo proactivo e demonstrando por diversas vezes que queria ajudar no que fosse necessário, permitiu-me acompanhar a minha turma numa visita de estudo, o que me possibilitou estabelecer relações com professores de outras disciplinas que normalmente não estabeleceria. Pude também evidenciar o comportamento dos alunos fora da sala de aula, estabelecendo assim uma relação mais positiva com os mesmos.

Ao estabelecer contacto com professores de outras disciplinas surgiu a oportunidade de ajudar, em parceria com a professora de francês, os alunos da turma a realizarem uma apresentação que envolvia ginástica acrobática. Penso que esta atividade permitiu o desenvolvimento de um clima de cooperação e cordialidade entre pares. A relação criada com o professor de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), permitiu que conseguisse utilizar a plataforma *moodle* a tempo de introduzir informações neste período letivo. Tal facto promoveu o processo à avaliação formativa das aulas de Educação Física, o que acarretou benefícios para as aprendizagens dos alunos.

Nas reuniões do conselho de turma, assumi de forma progressiva tarefas de maior responsabilidade, nomeadamente de registo e confirmação das classificações dos alunos, tendo inclusive a oportunidade de aprender a trabalhar com o *software* existente na escola sede de agrupamento, que permite lançar as classificações dos alunos no final de cada período. Pude, também, ter um papel ativo em todos os procedimentos, desde o final do conselho de turma até ao envio de cartas com as faltas dos alunos para os encarregados de educação.

A meu ver, a excelente relação criada com a diretora de turma e os constantes pedidos para realizar tarefas inerentes à direção de turma permitiram a elaboração das tarefas supracitadas. Considero que desenvolvi as competências necessárias para exercer a função de diretor de turma com sucesso, podendo encarar a função com uma perspetiva inovadora e impulsionadora de um trabalho cooperativo entre todos os elementos dos conselhos de turma.

A estratégia de utilizar as novas tecnologias para comunicar e trocar informação com a diretora de turma permitiu-me acompanhar e exercer diversas tarefas relacionadas com a direção e turma, que de outra forma muito dificilmente seriam realizadas.

Na reunião com os encarregados de educação no início do 3º período, tive a oportunidade de elaborar uma pequena sessão de esclarecimento sobre o funcionamento da plataforma *moodle*. Consegui deste modo, potenciar a ligação entre escola-casa, tornando as informações relacionadas com os seus educandos mais acessíveis (analisado no ponto 3.2.2.).

Em termos críticos, considero que a forma como o procedimento de comunicação escola-casa está estabelecido não potencia o sucesso educativo dos alunos.

Segundo Silva (1999), a escola, os jovens e as famílias constituem uma tríade relacional e, existindo uma relação harmoniosa entre estas 3 vertentes, torna-se possível alcançar o sucesso educativo. Cabe ao diretor de turma orientar esta relação, sendo ele que deve estabelecer a ligação entre os diversos intervenientes na relação educativa e devendo funcionar como a reta de suporte da coordenação de equipas de trabalho (Silva, 2007).

Do que pude constatar neste ano letivo, foram verificadas lacunas nas competências dos alunos do 7º1ª, quer a nível académico quer a nível social, mas no entanto não foram estabelecidas estratégias ou atividades de forma a colmatar as problemáticas evidenciadas. No início do ano, evidenciou-se que alguns alunos tinham dificuldades na comunicação escrita, resultantes de lacunas na aprendizagem de anos letivos anteriores, possivelmente devido à escassez de recursos; no entanto não se tomaram iniciativas, como sugere Roldão (1995). A mesma, aponta que para que nestas situações todos os professores possam definir estratégias comuns e criar atividades como clubes de leitura e escrita, com concursos em que os alunos poderiam participar com textos produzidos nas diversas disciplinas de forma a ressaltar os seus pontos fortes.

Na minha futura vida profissional, pretendo contribuir nos conselhos de turma para estimular a adequação de estratégias comuns a todos os professores de modo a promover um trabalho realmente interdisciplinar, embora incidindo em conteúdos temáticos diferentes. No presente ano letivo, apliquei dois exemplos disso, já que pude utilizar a plataforma *moodle* tendo solicitado ao professor de TIC para que ensinasse os alunos a funcionar com a mesma, e abordei a matéria de orientação, indo ao encontro do conteúdo programático que os alunos do 7º ano estavam a abordar na disciplina de geografia.

No entanto, poderia ter atuado de forma mais pró-ativa na procura de alternativas às problemáticas que surgiram no 7º1ª. Na minha perspetiva, o facto de ter sido a primeira vez que me encontrei num contexto de uma direção de turma, levou a que nos momentos adequados não me surgissem ideias para ultrapassar os problemas evidenciados. Como tal, acabei por acompanhar o trabalho da diretora de turma, tentando aprender ao máximo sendo, sempre do modo mais cordial e humilde possível.

No decorrer do ano letivo, pude verificar que os diretores de turma encaravam as suas funções de modos bastante díspares. No meu entender, evidenciou-se a necessidade de se reequacionar o sistema de atribuição das direções de turma. Por vezes, atribui-se este cargo a professores que não dispõem de um perfil indicado para o mesmo, o que poderá ter afetado a qualidade do processo de ensino nas suas turmas. Segundo Roldão (1995), a distribuição de direções de turma para mero complemento de horários não tem qualquer sentido, isto quando se pretende que o diretor de turma assuma funções de gestão curricular e coordenação pedagógica.

Na minha perspetiva, como a escola tem o dever de promover uma educação de qualidade, deveria de existir uma formação específica para diretores de turma, em que, à partida, os que a frequentassem teriam um perfil mais indicado para as funções de liderança que lhe são inerentes.

4. Reflexão final

Segundo o PE, para se respeitar os princípios orientadores definidos para o AEPM, dever-se-ia proporcionar aos alunos um percurso escolar coerente, articulado e sequencial, o que vem acentuar a importância da articulação curricular entre disciplinas.

Na minha perspetiva, a articulação curricular entre disciplinas facilita a interpretação e compreensão dos objetivos de ensino, por parte dos alunos, o que favorece a aprendizagem (Gomes & Coelho, 2007). Isto vai ao encontro do que está definido nas estratégias delineadas para se cumprirem os princípios orientadores do AEPM. O PE, define a articulação de conteúdos e competências entre as áreas curriculares.

Como pude verificar ao longo de todo o ano letivo, a aprendizagem adquire maior probabilidade de ocorrer quando adquire significado para os alunos (Rosado, 1994).

Senti, claramente, que ao estabelecer uma relação entre as matérias de Educação Física com os conteúdos que estavam a ser abordados noutras disciplinas, promovi um melhor clima de aula, e consequente melhoria nas aprendizagens. Um exemplo disto, foi quando abordei a matéria de orientação para a turma de 7ºano. Os alunos ao verificarem que íamos realizar jogos com os pontos cardeais, ficaram claramente mais motivados, dado que esta matéria estava a ser abordada na disciplina de geografia.

No meu entender, poder-se-ia estabelecer uma articulação pedagógica, enfatizando-se o trabalho na definição de conteúdos entre disciplinas que constituem o currículo num mesmo ano letivo. Neste sentido, a cooperação entre docentes de diferentes disciplinas seria fundamental, desempenhando para isso o diretor de turma um papel preponderante, aferindo finalidades comuns.

O diretor de turma, revelou-se como o principal elo de comunicação entre escola/casa. No entanto, considero que os efeitos do seu trabalho dependem em demasia do esforço e dedicação do professor em questão. Na minha perspetiva, dever-se-iam encontrar outras estratégias para estabelecer uma melhor relação entre os jovens, a família e as escolas. As potencialidades de comunicação existentes na atualidade, através das novas tecnologias, poderiam potenciar esta relação. O meu trabalho desenvolvido na área 2 relacionado com a plataforma *moodle* enquadra-se nos exemplos a seguir. No entanto, finalizado o ano letivo, e realizando uma reflexão geral, não sei se no panorama de todos os alunos, da EB 2,3 Gaspar Correia, a utilização das novas

tecnologias seria a melhor opção, dado o baixo nível socioeconómico de um número considerável dos mesmos.

Ao longo do ano, apesar das constantes atividades organizadas na escola, foram poucas as que envolveram os encarregados de educação, alunos e professores. A escola deveria criar estratégias para potenciar esta relação. Assim, o desporto poderia revelar-se um instrumento fundamental nesta articulação.

.Como professor, tive sempre o cuidado de adequar estratégias para promover a cooperação e entreajuda entre os alunos. No entanto, senti que este era um trabalho maioritariamente relacionado com a disciplina de Educação Física. Neste sentido, em determinado momento do processo de estágio, refleti sobre a real importância da mesma, e de quais as suas finalidades.

O Programa Nacional de Educação Física (PNEF) define como objetivos gerais da disciplina:

- *Relacionando-se com cordialidade e respeito pelos seus companheiros, quer no papel de parceiros quer no de adversários;*
- *Aceitando o apoio dos companheiros nos esforços de aperfeiçoamento próprio, bem como as opções do(s) outro(s) e as dificuldades reveladas por eles;*
- *Interessando-se e apoiando os esforços dos companheiros com oportunidade, promovendo a entreajuda para favorecer o aperfeiçoamento e satisfação própria e do(s) outro(s);*
- *Cooperando nas situações de aprendizagem e de organização, escolhendo as ações favoráveis ao êxito, segurança e bom ambiente relacional, na atividade da turma;*
- *Apresentando iniciativas e propostas pessoais de desenvolvimento da atividade individual e do grupo, considerando também as que são apresentadas pelos companheiros com interesse e objetividade;*
- *Assumindo compromissos e responsabilidades de organização e preparação das atividades individuais e ou de grupo, cumprindo com empenho e brio as tarefas inerentes.*

(Jacinto et al., 2001)

Quando iniciei o estágio pedagógico encarava a disciplina essencialmente como promotora da atividade física e do desporto nos jovens. No entanto, neste momento, considero que a mesma utiliza essencialmente as diversas matérias como instrumentos para educar os mesmos. Assim, através de uma formação eclética promove uma diversidade de experiências motoras que leva ao desenvolvimento multilateral do aluno.

Como tal, passei, progressivamente, a entender a disciplina de Educação Física como um meio para levar os alunos a respeitar os valores sociais e cívicos, em que assenta a sociedade onde vivemos, com o objetivo de os tornar cidadãos autónomos,

livres e responsáveis. Não descurando todas as suas outras finalidades, relacionadas com a promoção dos estilos de vida saudáveis.

O PNEF, define a seguinte finalidade para a disciplina:

Promover a formação de hábitos, atitudes e conhecimentos relativos à interpretação participação nas estruturas sociais, no seio dos quais se desenvolvem as atividades físicas, valorizando:

- *a iniciativa e a responsabilidade pessoal, a cooperação e a solidariedade;*
- *a ética desportiva;*
- *a higiene e a segurança pessoal e coletiva;*
- *a consciência cívica na preservação de condições de realização das atividades físicas, em especial da qualidade do ambiente.*

(Jacinto et al., 2001)

Como tal, preocupa-me as recentes medidas relacionadas com a desvalorização da disciplina no currículo dos alunos no ensino básico e secundário. Não entendo, como não se pode valorizar uma disciplina tão rica em termos formativos para os mesmos.

Considerando a atual conjuntura, seria interessante confrontar os políticos, os gestores e os educadores com uma pergunta essencial, incorporar os alunos na prática regular da atividade física aumenta ou diminui o seu rendimento escolar?

Segundo Saraiva & Rodrigues (2011), a prática de atividade física desenvolve capacidades e atitudes precursoras de um bom desempenho ao longo do percurso escolar (e.g. concentração, capacidade de aprendizagem, comportamentos assertivos em sala de aula, autoestima, autoimagem). Segundo os mesmos autores (...) *crianças com mais êxito nas tarefas motoras, que evidenciam melhor robustez musculó-atlética, e que passam mais tempo em atividades de movimento, apresentam um sucesso académico melhorado.*

No estudo realizado para a área 2, pude apurar que grande parte dos alunos inquiridos gostaria que existisse um incremento na carga horária da disciplina de Educação Física. Os dados relativos aos encarregados de educação demonstraram que a maior parte considera que não se deve alterar a carga horária da disciplina, e que a escola não proporciona atividade física suficiente. Estes dados levaram-me a refletir que a ideia que detinha, no início do ano letivo, de que seriam os pais e os alunos a desvalorizarem a disciplina era infundada.

A meu ver, a recente medida tendo em vista a alteração da matriz curricular da disciplina para o 3º ciclo, não espelha a vontade nem dos alunos nem da maioria dos

encarregados de educação, tendo sido apenas mais uma medida implementada por um gestor, e não por educador de formação.

O presente documento, permitiu-me refletir sobre todo o meu desenvolvimento enquanto professor, fez-me entender em que ponto me encontro ao nível da minha formação, e o percurso que ainda terei de percorrer para melhorar as minhas competências de ensino.

Só através da realização do mesmo, pude identificar e reavivar todas as dificuldades com que me fui deparando ao longo de todo o ano letivo, assim como refletir sobre as estratégias utilizadas para as resolver. Deste modo, refleti sobre a importância de todo o processo de estágio para a minha formação profissional e pessoal.

Na minha perspetiva, este ano foi o mais importante de um longo percurso de formação inicial, tendo sido crucial para o desenvolvimento de todas as competências inerentes a um profissional docente que visa a obtenção da excelência.

Todo o processo de estágio foi bastante enriquecedor, ficando para sempre com uma ligação especial à escola onde o mesmo se desenvolveu.

Foi-me bastante difícil espelhar todo o percurso desenvolvido durante um ano com tanto para dizer, as aprendizagens foram imensas e a vários níveis que termino com a frase, de Albert Einstein, com que iniciei:

*Nem tudo o que pode ser contado conta,
e nem tudo o que conta pode ser contado.*

5. Bibliografia

- ACSM. (2010). *ACSM's guidelines for exercise testing and prescription* (8ª ed.). American College of Sports Medicine.
- Araújo, F. (2007). A avaliação e a gestão curricular em Educação Física - Um olhar integrado. *Boletim SPEF*(32), pp. 121-133.
- Boggino, N. (2009). A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. *Revista de Ciências da Educação*, pp. 79-86.
- Broeke, A., Dalfsen, G., Bax, H., Rijpstra, J., & Schouten, M. (2008). Physical Education and Sport Education in the Netherlands. In K. Hardman & G. Klein, (Eds.), *Physical Education and Sport Education in European Union* (pp. 298-314). Paris: Éditions Revue EP.S.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das aprendizagens em Educação Física. *Boletim SPEF*, 10/11, 135-151.
- Carvalho, A. (2010). *Articulação Curricular Pré-escolar / 1º Ciclo do Ensino Básico: contributos para o sucesso educativo*. Tese de Mestrado em Gestão Curricular. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Dias, L., & Rosado, A. (2003). A avaliação formativa em Educação Física. In V. Ferreira (Ed.), *Pedagogia do Desporto. Estudos7*. (pp. 73-102). Cruz-Quebrada: Edições FMH.
- Direção-Geral da Educação. (2009). *Institucional*. Retrieved 12 11, 2012, from Desporto Escolar: <http://www.desportoescolar.min-edu.pt/institucional.aspx>
- Fernandes, D. (2009). Avaliação das aprendizagens em Portugal: investigação e teoria da atividade. *Revista de Ciências da Educação*, 9, pp. 87-100.
- Gallahue, D., & Donnelly, F. (2008). *Educação Física Desenvolvimentista para Todas as Crianças* (4ª ed.). Phorte editora.
- Gomes, R. & Coelho, A. (2007). Articulação curricular e cultura de escola – um estudo de uma escola secundária. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41 (2), 119-143.
- Hardman, K. (2011). Global issues in the situation of Physical Education in schools. In K. Hardman, & K. Green (Eds.). *Contemporary issues in Physical Education: international perspectives* (pp. 11-29). Maidenhead: Meyer & Meyer Sport.
- Jacinto, J., Comédias, J., & Carvalho, L. (2001). *Programa Nacional de Educação Física (Reajustamento)*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Marques, A. (2010). *A escola, a educação física e a promoção de estilos de vida ativos e saudáveis*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana - Universidade Técnica de Lisboa.
- Ministério da Saúde (2006). *Programa Nacional de Saúde Escolar*. Edição: Ministério da Saúde.
- Ministério da Saúde (2013). *Programa Nacional de Saúde Infantil e Juvenil*. Edição: Ministério da Saúde.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education (First Online Edition)*. Obtido em 1 de junho de 2011, de Spectrum of teaching styles: <http://www.spectrumofteachingstyles.org/ebook>
- Northway, M., & Weld, L. (1999). *Testes Sociométricos. Um guia para professores* (2º ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Onofre, M. (1995). Prioridades de Formação Didáctica em Educação Física. *Boletim SPEF*, 12, 75-97.
- Onofre, M. (1996). A supervisão Pedagógica no Contexto da Formação Didáctica em Educação Física. In F. Carreiro da Costa (Ed.), *Formação de Professores de Educação Física. Concepções, Investigação, Prática* (pp. 75-118). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Porfírio, M. (2009). *Desporto escolar e estilo de vida*. Dissertação de Mestrado. Cruz-Quebrada: FMH-UTL.
- Ribeiro, C. (2006). *Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: Uma estratégia para aquisição de algumas competências cognitivas e atitudinais definidas pelo ministério da educação*. Dissertação de Mestrado - Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Rodrigues, J. (1994). Fatores condicionantes e limitativos da organização das sessões de Educação Física e Desporto. *Ludens*, 14(4), pp. 19-22.
- Rodrigues, Â., & Peralta, H. (2008). *Algumas considerações a propósito da avaliação do desempenho dos professores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. (1995). *O director de turma e a gestão curricular*. Instituto de Inovação Educacional.
- Rosado, A. (1994). O entusiasmo em Educação Física e Desporto. *Ludens*, 14(4), pp. 23-30.
- Rosado, A. (1997). O questionamento oral: objetivos, condições de aplicação e critérios de utilização em contextos educativos. In V. Ferreira (Ed.), *Pedagogia do Desporto. Estudos 5*. (pp. 37-50). Cruz-Quebrada: Edições FMH.

- Rosado, A. (1999). Desenvolvimento sócio-afetivo em Educação Física. *Ludens*, 16(1), pp. 9-13.
- Rosado, A. (2002). *Léxico Comentado sobre Planificação e Avaliação*. Obtido em 11 de março de 2013, de [www.fmh.utl.pt: http://home.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/lexico2.htm](http://home.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/lexico2.htm)
- Rosado, A. (2003). Conceitos básicos sobre planificação didática. In V. Ferreira (Ed.), *Pedagogia do Desporto. Estudos 7*. (pp. 21-47). Cruz-Quebrada: Edições FMH.
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2009). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 185-206). Cruz-Quebrada: Edições FMH.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-130). Cruz-Quebrada: Edições FMH.
- Saraiva, J., & Rodrigues, L. (2011). Desenvolvimento motor e sucesso académico. *Revista Portuguesa de Educação*, 1(24), pp. 193-211.
- Sarmiento, P., Veiga, A., Rosado, A., Rodrigues, J., & Ferreira, V. (1998). *Pedagogia do desporto, instrumentos de observação sistemática da Educação Física e do desporto*. Cruz-Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Silva, C. (1999). *Escolhas escolares, heranças sociais: origens, expectativas e aspirações dos jovens no ensino secundário*. Oeiras: Celta editora.
- Silva, M. (2007). *O director de turma e a gestão curricular no conselho de turma: consenso ou conflito? Estudo do papel do director de turma em contextos sociais distintos na região centro do país*. Porto: Tese de Mestrado.
- Teixeira, M. (2007). *Dificuldades no ensino dos professores estagiários de Educação Física: sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico*. Tese de Mestrado, Cruz-Quebrada: FMH-UTL.
- World Health Organization (2002). *Physical inactivity a leading cause of disease and disability, warns WHO*. World Health Organization. (retirado a 13-03-2012, <http://www.who.int/mediacentre/news/releases/release23/en/>)
- World Health Organization (2011). *Global Recommendations on Physical Activity for Health*. World Health Organization. (retirado a 15-03-2012, <http://www.who.int/dietphysicalactivity/leaflet-physical-activity-recommendations.pdf>)

6. Anexos

(Em CD, formato digital)